

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**Temas de Carreira e Estratégias de Adaptabilidade na
Sobredotação: Representações Vocacionais do Passado, do
Presente e do Futuro**

Inês Matias Reis

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)

2014

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**Temas de Carreira e Estratégias de Adaptabilidade na
Sobredotação: Representações Vocacionais do Passado, do
Presente e do Futuro**

Inês Matias Reis

Dissertação orientada pela Professora Doutora Isabel Janeiro

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)

2014

Índice

AGRADECIMENTOS	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1.1. Teorias sobre o desenvolvimento vocacional e escolha de carreira.....	4
O modelo de traço-e-fator de John Holland	4
O modelo desenvolvimentista de Donald Super	5
O modelo construtivista de Mark Savickas	6
As abordagens narrativas	8
1.2. Dimensões psicológicas que influenciam o desenvolvimento da carreira	9
As crenças atribucionais	10
A perspectiva temporal	11
A esperança	12
1.3. Estilos e estratégias de adaptabilidade	13
1.4. Sobredotação: Um construto multidimensional	14
Modelos sobre a sobredotação	14
O desenvolvimento vocacional na sobredotação.....	15
1.5. Questões e hipóteses de investigação.....	18
2. MÉTODO	19
2.1. Participantes	19
2.2. Instrumentos	19
2.3. Procedimentos	22
Recolha das Respostas	22
Análise de Resultados	23
Análise Qualitativa	24
Análise Quantitativa	27

3. RESULTADOS	29
3.1. Análise do QEEAPP	29
Temas de vida.....	29
Projetos vocacionais e percurso escolar/profissional	32
3.2. Correlações entre variáveis	34
Correlações entre as categorias do QEEAPP	34
Correlações entre as escalas dos instrumentos (IPT-EE-EAC).....	34
Correlações entre as escalas dos instrumentos e as categorias do QEEAPP....	35
3.3. Comparação entre grupos etários	37
4. DISCUSSÃO	40
4.1. Temas de vida	40
4.2. Projetos vocacionais.....	42
4.3. Estratégias de adaptabilidade	44
4.4. Implicações futuras e limitações	47
5. CONCLUSÃO	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	50
ANEXOS.....	60

Índice de Tabelas

TABELA 1 – Sistema de categorias utilizado na presente investigação	26
TABELA 2 – Codificação das memórias de infância e dos lemas de vida dos participantes .	29
TABELA 3 – Análise das justificações dos ídolos de infância à luz do modelo RIASEC	31
TABELA 4 – Codificação dos projetos atuais e de infância	32
TABELA 5 – Matriz de correlação entre todas as escalas (IPT-EE-EAC)	35
TABELA 6 - Correlações entre as escalas do IPT, EAC e EE e as categorias extraídas na análise de conteúdo do QEEAPP.....	36
TABELA 7 – Resultados médios dos quatro grupos etários (IPT-EE-EAC)	37

Índice de Anexos

Anexo A – QEEAPP.....	60
Anexo B – Documento de consentimento informado para associações na área da sobredotação	68
Anexo C – Documento de consentimento informado para os pais dos participantes	69
Anexo D – Documento de consentimento informado para os participantes adultos.....	70
Anexo E – Documento de consentimento informado para crianças e adolescentes.....	71
Anexo F – Tabelas.....	72
Tabela F1 – Matriz de correlações entre as categorias extraídas na análise de conteúdo do QEEAPP	72
Tabela F2 – Comparação entre os resultados médios dos grupos com características de sobredotação e os de outros grupos sem sobredotação	73

Agradecimentos

Escrever uma dissertação de mestrado exige perseverança e criatividade. Inteligência e flexibilidade. Perfeccionismo e abertura. Com o apoio da Professora Isabel Janeiro consegui evoluir uns passos largos na procura de todas essas características. Acima de tudo, agradeço-lhe a ajuda constante, a confiança inabalável e o tempo que depositou em mim, bem como os desafios pessoais e académicos que me apresentou. Sem eles, eu não teria nunca abandonado a minha zona de conforto, ou ultrapassado as minhas próprias expectativas.

Um obrigado à Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, professores e colegas incluídos, por me acolherem e me ajudarem a crescer, recheando-me de conhecimentos, dúvidas, reflexões e emoções. A pessoa que entrou em 2009 não é a mesma pessoa que agora se forma e se prepara para abraçar o mundo do trabalho. E a vida.

Às crianças, adolescentes e adultos que participaram neste estudo só lhes posso dirigir um enorme e humilde obrigada. Um agradecimento aos coordenadores das associações que prontamente aceitaram ajudar-me. Um especial obrigado à coordenadora da ANEIS Lisboa, a Professora Sara Bahia, pela abertura e simplicidade com que me recebeu, pelo seu espírito de partilha e por honrar de forma tão nobre os valores que defende.

Aos amigos de sempre Ana, Diana, Hugo, Pedro, por comigo partilharem esta etapa; e aos que se tornaram para sempre Sara, Diogo, Rita, Catarina, David, por comigo a viverem.

Porque estás ao meu lado desde o primeiro dia, desde o primeiro segundo, sem pausas ou interrupções, um obrigado especial para ti, Inês Raposo.

Para o João que se tornou uma das minhas pessoas favoritas. Obrigada pelo apoio constante, pela criatividade sublime, por partilhares comigo todos os momentos, e por seres único e genuíno. Que todos os nossos desejos “europeus” se concretizem!

À Ana, cuja determinação, humildade e coragem iluminam os meus dias. Não me canso de aprender contigo, de me orgulhar de ti, e não seria a mesma se não estivesse aqui.

Não existem palavras suficientes para agradecer aos meus pais. Não existem formas, ou gestos, capazes de expressarem o orgulho que tenho neles, e o quanto lhes agradeço por sempre me terem deixado seguir o meu caminho. São uma verdadeira inspiração para mim.

Porque estás comigo desde que me lembro de ser feliz e porque o teu apoio é incondicional e envolvente, um obrigado único para ti, Benny. Que a cumplicidade e o entusiasmo reguem sempre os nossos dias.

Resumo

As novas teorias construtivistas em psicologia vocacional têm como objetivo ajudar os indivíduos a lidar com as tarefas de desenvolvimento vocacionais e a planejar as suas vidas num contexto em constante mudança. Neste quadro conceptual, existem ainda poucas investigações sobre a construção de carreira em populações específicas, e em particular no âmbito da sobredotação. Assim, baseando-se na teoria construtivista de Savickas (2005a), este trabalho procura compreender o processo de construção de carreira de indivíduos com características de sobredotação, mais especificamente, os seus temas de vida, projetos vocacionais e estratégias de adaptabilidade. Esta investigação envolveu 45 participantes, entre os sete e os 33 anos, que foram organizados em quatro grupos etários. Os instrumentos utilizados foram: Questionário de Exploração das Experiências e Aspirações Pessoais e Profissionais, Inventário de Perspetiva Temporal, Escala de Atribuições Causais e Escala de Esperança. A análise por grupos mostra que os participantes apresentam temas de vida e projetos vocacionais heterogéneos. Apesar desta heterogeneidade, a comparação inter-grupos evidencia uma tendência de temas relacionados com a vontade de intervir na sociedade e um maior número de projetos investigativos. Relativamente às estratégias, os resultados indicam a presença de elevados níveis de esperança e de orientação para o futuro, e uma diminuição das atribuições internas de fracasso ao longo dos grupos etários. Os resultados apontam ainda para um estilo adaptativo de abordagem das tarefas vocacionais e mostram que os adolescentes com características de sobredotação apresentam níveis elevados de adaptabilidade de carreira. Em termos metodológicos, o estudo evidencia que as abordagens construtivistas têm potencialidades para a compreensão da construção da carreira na sobredotação, e mais especificamente, que as taxonomias adotadas na análise dos temas e dos projetos apresentam vantagens para o estudo das narrativas de carreira. Finalmente, discutem-se as implicações destes resultados para a conceção de intervenções vocacionais mais adaptadas às características dos estudantes sobredotados.

Palavras-chave: sobredotação, perspetivas construtivistas, temas de vida, projetos vocacionais, estratégias de adaptabilidade.

Abstract

The new constructivist theories in vocational psychology aim to help individuals to deal with the vocational development tasks and to plan their lives in a constantly changing context. Concerning this conceptual framework, there are yet few studies regarding the career construction in specific populations, and particularly within giftedness. Thus, based on Savickas' (2005a) constructivist theory, this research aims to understand the career construction process of individuals with characteristics of giftedness, in particular, their life themes, vocational projects and adaptability strategies. The research group was constituted by 45 participants, ranging from seven to 33 years old, which were organized in four age groups. The participants fulfilled the following instruments: Questionnaire of Exploration of Experiences and Personal and Professional Aspirations, Time Perspective Inventory, Attributional Beliefs Scale and Hope Scale. The analysis by groups shows that the participants present heterogeneous life themes and vocational projects. Despite this heterogeneity, the comparison between groups indicates a tendency to life themes related to the will to contribute to society, and a greater number of investigative vocational projects. Concerning the adaptability strategies, the results show the presence of high levels of hope and orientation to the future, and a decrease in internal beliefs of failure throughout all groups. Moreover, the results point to the presence of an adaptive career coping style and show that adolescents with characteristics of giftedness have high levels of career adaptability. In terms of methodology, this study highlights that constructivist approaches present potentialities for the comprehension of career construction process in giftedness and, more specifically, that the taxonomies used in the analysis of themes and projects are useful to the study of career narratives. Lastly, the implications of these results for the design of vocational interventions more suited to the gifted students' characteristics are discussed.

Keywords: giftedness, constructivist approaches, life themes, vocational projects, adaptability strategies

“It is hardly possible to overrate the value...of placing human beings in contact with persons dissimilar to themselves, and with modes of thought and action unlike those with which they are familiar...Such communication has always been, and is peculiarly in the present age, one of the primary sources of progress.”

John Stuart Mill

Introdução

Ao longo das últimas décadas tornou-se mais fácil falar sobre a educação dos alunos sobredotados. Se, por um lado, a escola tem procurado valorizar e integrar as diferenças intra e inter individuais no seu seio (Oliveira, 2007), também a comunidade científica tem revelado interesse por esta temática (Almeida, Pereira, Miranda & Oliveira, 2003). No que se refere à investigação nacional, a sobredotação aparece referenciada a partir de 1980 e surge, em 1998, como tema numa tese de doutoramento (Pereira, 1998). Após este marco, seguiram-se outros trabalhos académicos (Costa, 2001; Oliveira, 2007) e, de 2000 a 2010 realizaram-se 19 estudos de mestrado na área da sobredotação (Miranda & Almeida, 2010).

O interesse da sociedade e da investigação pela temática da sobredotação advém do facto de os sobredotados serem, normalmente, os cidadãos mais criativos e com maiores índices de realização em diversas áreas, contribuindo positivamente para a sociedade em que estão inseridos (Oliveira, 2007). Até aos anos 60 imperou a ideia de que a sobredotação exigia unicamente um elevado nível de habilidade intelectual geral (Pereira, 2000). Mais tarde, o surgimento de novas teorias integrativas (e.g. Gagné, 2000; Gardner, 1999) permitiu que este conceito evoluísse de uma visão reducionista para uma perspetiva multidimensional, englobando dimensões como criatividade, talentos e motivação (Bahia & Trindade, 2012).

No domínio cognitivo os sobredotados apresentam elevada capacidade de raciocínio lógico e abstrato, atenção e memória; desejo de aprender mais e depressa; e fácil capacidade de generalização e transferência de conhecimentos (e.g. Alencar, 2007; Webb, 1994). Do ponto de vista sócio emocional, a literatura não é clara, sendo que alguns autores destacam a vulnerabilidade emocional dos sobredotados (e.g. Hollingworth, 1942; Schwean, Saklofske, Widdifield-Konkin, Parker & Kloosterman, 2006); e outros autores afirmam que a estabilidade psicológica é uma das suas características mais salientes (e.g. Terman, 1965). A literatura parece, no entanto, ser unânime em destacar características como persistência em tarefas de interesse, sensibilidade a problemas sociais, capacidade e atitudes de liderança, e aborrecimento perante a rotina (e.g. Bahia, 2011; Roedell, 1984; Tuttle & Becker, 1983).

Apesar de existir um corpo teórico sólido sobre a sobredotação, a investigação nesta área tem-se focado nas competências académicas e nas características de personalidade desta população, relegando para segundo plano o estudo do processo de construção da carreira, razão pela qual existe algum desconhecimento sobre este domínio (Antunes & Almeida, 2010). As investigações existentes indicam que estes jovens se comprometem com uma escolha profissional mais cedo que os restantes estudantes, e que esta escolha se tende a

realizar na idade adulta (Lubinski, Schmidt & Bendow, 1996). Por outro lado, autores como Ker e Fisher (1997) afirmam que, na infância, os sobredotados demonstram o desejo de vir a realizar um grande número de atividades profissionais na idade adulta. A literatura destaca ainda que os jovens sobredotados optam por seguir áreas relacionadas com a tecnologia, a saúde e as ciências (e.g. Persson, 2009), e que tendem a alcançar vidas profissionais produtivas e um bom ajustamento físico e mental (e.g. Subotnik & Arnold, 1995).

Outros autores não concordam com os resultados acima descritos. Por exemplo, Schroer e Dorn (1986) indicam que os jovens sobredotados demonstram incerteza relativamente às suas escolhas vocacionais, muitas vezes devido ao grande número de interesses e competências que apresentam. Por outro lado, parece existir uma fraca ligação entre o sucesso académico dos sobredotados na infância e o seu sucesso profissional em adultos. De acordo com Hoyt (1965), e no que concerne à sobredotação, existe apenas uma correlação modesta entre o sucesso escolar na infância e a eminência profissional na idade adulta. Também Arnold (1995) afirma que os melhores estudantes não são, por vezes, aqueles que alcançam níveis excecionais de desenvolvimento profissional. Clinkenbeard (2012) acrescenta que alguns estudantes sobredotados nunca alcançam o nível de sucesso profissional que seria esperado de acordo com o seu potencial cognitivo e académico.

Estes resultados contraditórios podem dever-se à existência de duas linhas de investigação distintas sobre este tema: 1) estudo dos jovens sobredotados, e 2) estudo dos adultos sobredotados (Olszewski-Kubilius, 2000). Uma vez que estas duas correntes apresentam diferentes objetivos, as ligações entre as suas conclusões podem revelar-se pouco adequadas, pelo que a opção pelos estudos longitudinais e transversais pode ser uma solução mais viável.

De modo a aprofundar e a esclarecer as conclusões sobre o desenvolvimento vocacional na sobredotação, torna-se essencial começar a estudar este tema à luz das teorias da psicologia vocacional, uma vez que estas permitem compreender a forma como os indivíduos desenvolvem as atitudes e competências necessárias para ultrapassarem de forma bem-sucedida as tarefas de desenvolvimento vocacionais (Savickas, 2012). Estas teorias ganham especial relevância face ao contexto económico e social atual. Apesar de o século anterior ter sido sinónimo de estabilidade e crescimento na carreira, com o novo milénio surgiu o emprego inseguro e temporário (Coutinho, Dam & Blustein, 2008). Assim, a psicologia vocacional assume um papel de destaque, pois tem como missão ajudar todos os indivíduos a desenvolverem atitudes flexíveis e proativas e a planearem as suas vidas

profissionais num contexto em constante mudança, como é o do século XXI (e.g. Savickas, 2012).

As teorias pós-modernas da psicologia vocacional tomam em consideração o contexto social atual, pelo que são úteis para ajudar os indivíduos a responderem às novas exigências do mundo do trabalho. Dentro destas perspetivas, alguns autores (e.g. McAdams, 2001; Savickas, 2005a) têm dedicado especial atenção às abordagens construtivistas narrativas pois acreditam que estas permitem conhecer a interpretação que cada cliente atribui ao seu percurso de carreira. Assim, Savickas (2012) sugere que teóricos e praticantes se comecem a focar na identidade ao invés da personalidade, na adaptabilidade ao invés da maturidade, e nas narrativas ao invés dos resultados.

Tendo em conta o novo contexto social, e considerando que a carreira é um aspeto central na identidade dos indivíduos sobredotados (Perrone, 1997), é importante trazer para primeiro plano o estudo sobre o processo de construção de carreira desta população. Este pode ser estudado recorrendo às abordagens construtivistas, uma vez que estas permitem obter uma visão compreensiva sobre a forma como os sobredotados concebem o passado, encaram o presente e antecipam o futuro (Savickas, 2005a).

Fundamentando-se na teoria construtivista de Savickas (2005a) e na literatura sobre o desenvolvimento vocacional na sobredotação, a presente investigação tem como objetivo geral estudar o processo de construção de carreira de indivíduos com características de sobredotação pertencentes a diferentes grupos etários. Mais especificamente pretende-se analisar o seu desenvolvimento vocacional através da 1) análise dos seus temas de vida, projetos vocacionais e estratégias de adaptabilidade (atribuições causais, perspetiva temporal e esperança); e da 2) comparação dos temas de vida, projetos e estratégias de adaptabilidade dos diferentes grupos etários.

Em termos de organização, o trabalho encontra-se dividido em quatro partes principais. A primeira parte prende-se com o enquadramento teórico e introduz as teorias e variáveis abordadas neste estudo, seguidas das perguntas e hipóteses de investigação que guiaram a presente investigação. Segue-se o método onde são caracterizados os participantes do estudo, os diferentes instrumentos utilizados e os procedimentos efetuados. A terceira parte debruça-se sobre a apresentação e interpretação dos resultados. A última parte apresenta as conclusões extraídas a partir dos resultados, procurando responder às questões e hipóteses de investigação. É também na última parte que se discutem as limitações do presente trabalho, bem como as suas implicações para a investigação e prática.

1. Enquadramento Teórico

A psicologia vocacional tem sido estudada por diferentes abordagens e autores desde o início do século XX (Savickas, 2011). A construção desta investigação apoiou-se em algumas das teorias que marcaram a evolução da psicologia vocacional no último século.

1.1. Teorias sobre o Desenvolvimento Vocacional e Escolha de Carreira

O modelo de traço-e-fator de John Holland.

A necessidade de desenvolver um modelo sobre o desenvolvimento e a escolha vocacional surgiu após Holland (1958) constatar que as anteriores teorias no domínio da carreira eram ou muito vastas, ou demasiado especializadas. Esta constatação levou inclusivamente este autor a criticar o carácter geral da teoria de Super (1984), julgando-o impeditivo da integração do conhecimento atual e, consequentemente, da estimulação de investigações futuras. Por outro lado, Holland (1958) considerava que as teorias anteriores se encontravam incompletas, pois negligenciavam as características do ambiente.

De acordo com Holland (1959) as pessoas mais capazes de fazer escolhas de carreira adequadas, ou seja, de discriminar entre ambientes satisfatórios e insatisfatórios, detêm bons conhecimentos sobre si mesmas e sobre o mundo do trabalho, e boas competências de integração destes conhecimentos no seu processo de tomada de decisão (Holland, Gottfredson & Nafziger, 1975). Esta ideia remete para a importância de planear e explorar diferentes carreiras, apresentando pontos em comum com a teoria de Super (1990).

A teoria da carreira de Holland (1958, 1959) afirmou que as preferências por uma ocupação são uma expressão da personalidade. Com base nesta ideia, Holland (1996) construiu o modelo RIASEC. Este modelo assume que os indivíduos podem ser categorizados de acordo com seis tipos de personalidade: **R**ealista, **I**nvestigativo, **A**rtístico, **S**ocial, **E**mpreendedor e **C**onvencional, e que o mesmo acontece com os ambientes de trabalho. Para apresentar este modelo estrutural, Holland (1996) recorreu à figura do hexágono, pois os vértices desta figura permitem representar as relações entre os tipos e os ambientes (a cada vértice corresponde uma letra do modelo que, simultaneamente, representa um tipo e um meio, uma vez que cada meio é dominado por um tipo). As distâncias entre os seis tipos/meios refletem o grau de semelhança entre eles: os mais similares encontram-se em vértices adjacentes do hexágono, e os menos similares em vértices opostos (Deng, Armstrong & Ronds, 2007). Dada a importância do modelo RIASEC para o presente trabalho, descreve-se em seguida cada um destes tipos e meios (Holland, 1996; Reardon & Bertoch, 2011):

1) Realista: tipo – pessoas competentes em áreas manuais e técnicas, e com interesses por atividades físicas; meio – exige o trabalho com objetos, ferramentas, máquinas e animais;

2) Investigativo: tipo – pessoas competentes nas áreas de ciências e de matemática, e com pensamento analítico; meio – estimula o desenvolvimento de atividades de investigação com o propósito de conhecer fenómenos físicos, culturais e biológicos;

3) Artístico: tipo – pessoas conhecedoras de diferentes línguas e competentes nas áreas artísticas; meio – implica atividades expressivas, criativas e originais;

4) Social: tipo – pessoas com boas competências interpessoais e com interesses ligados ao serviço e ajuda aos outros; meio – fornece oportunidades de trabalhar com os outros nas áreas da educação, serviço social, informação e consultoria;

5) Empreendedor: tipo – pessoas com interesses pela concretização de objetivos económicos e organizacionais; meio – promove atividades de persuasão ou liderança;

6) Convencional: tipo – pessoas com interesse pela ordem e sistematização, e competentes em tecnologias informáticas; meio – implica tarefas de manipulação de dados.

Este modelo assume que os indivíduos escolhem ambientes compatíveis com a sua personalidade (Holland, 1996). Reardon e Bertoch (2011) afirmam que isto acontece porque, se uma pessoa e um ambiente apresentam o mesmo código RIASEC, ou seja, se o tipo de personalidade e o meio de trabalho são congruentes, então o indivíduo revelará satisfação profissional, bom rendimento e vontade de persistir naquele meio de trabalho.

O principal método utilizado para estimar a semelhança de um indivíduo com cada um dos tipos de personalidade tem sido o inventário *The Self-Directed Search* (Holland et al., 1975), cujo resultado final se traduz num código de três letras que indica os aspetos mais salientes da personalidade do indivíduo (Barclay & Wolff, 2012). No entanto, todos os indivíduos apresentam características de personalidade associadas às seis categorias do RIASEC, sendo este código apenas uma aproximação a um tipo de personalidade ideal (Reardon & Bertoch, 2011). Uma das principais críticas apontadas ao modelo RIASEC prende-se com o facto de, apesar de o código de três letras fornecer informações que facilitam a comparação entre os indivíduos, não permite contudo perceber de que forma cada pessoa expressa o seu tipo de personalidade (McIlveen & Patton, 2007).

O modelo desenvolvimentista de Donald Super.

Tanto Holland (1958, 1959) como Super (1984, 1990) procuraram estudar a vertente diferencial da psicologia da carreira, no entanto, este último diferenciou-se de Holland (1958, 1959) ao focar-se maioritariamente nos aspetos do desenvolvimento vocacional (Fouad,

1992). Assim, enquanto o modelo de Holland (1996) é considerado estrutural, pois organiza e categoriza uma grande quantidade de informação sobre pessoas e profissões, o de Super (1990) é categorizado como humanista e desenvolvimentista (Weinrach, 1996).

Em 1953, Super tentou, pela primeira vez, integrar os principais elementos de uma teoria do desenvolvimento vocacional. Para tal, introduziu o conceito “fases de desenvolvimento”, caracterizando-o como um conjunto de fases através das quais o crescimento e o desenvolvimento tendem a progredir. Esta teoria denominou-se Perspetiva *Life-Span, Life-Space* (Super, 1984, 1990) e veio propor uma visão dinâmica do comportamento vocacional (Janeiro, 2006).

Outra das contribuições de Super (1957) prendeu-se com a introdução do conceito de maturidade vocacional que, mais tarde, foi substituído pelo conceito de maturidade de carreira, definido como a prontidão individual para lidar eficazmente com as tarefas de desenvolvimento próprias do estágio de desenvolvimento em que o indivíduo se encontra (Super, 1990). Esta prontidão envolve uma dimensão atitudinal, relacionada com as tarefas de exploração e planeamento vocacional; e uma dimensão cognitiva, associada ao conhecimento sobre o processo de tomada de decisão de carreira e à informação relativa ao mundo do trabalho (Janeiro, Mota & Ribas, 2014). Nesta nova definição é possível perceber a existência de uma relação dinâmica entre indivíduo e meio (Janeiro, 2006).

Em suma, uma das principais contribuições deste autor prendeu-se com a sua visão longitudinal sobre o processo de construção de carreira (Super, Savickas & Super 1996); contudo, apesar da sua aspiração em construir uma teoria integrativa deste processo, nas palavras do próprio autor o seu trabalho não foi além de um conjunto parcamente unificado de teorias sobre segmentos específicos do desenvolvimento da carreira (Super, 1984, 1990).

O modelo construtivista de Mark Savickas.

O construtivismo considera que os indivíduos constroem a sua visão sobre os acontecimentos e relações presentes nas suas vidas, sendo esta visão/interpretação influenciada pelas experiências anteriores (Sharf, 2006; Truscott, 2009). Assim, a teoria de Savickas (2005a; 2013) enquadra-se na corrente construtivista pois parte do pressuposto de que os indivíduos impõem significado e direção ao seu comportamento vocacional através de processos interpretativos.

A teoria de Super (1984, 1990) esteve na base da teoria da construção de carreira de Savickas (2005a). A razão pela qual este último sentiu necessidade de construir um novo

modelo prendeu-se com as lacunas apontadas pelo próprio Super (1990) relativamente à falta de integração entre os três segmentos clássicos da teoria das carreiras: os conceitos diferencialistas, psicodinâmicos e desenvolvimentistas. Savickas (2005a) procurou continuar o trabalho de Super (1990) com o propósito de integrar estes três segmentos, e de assim construir uma teoria compreensiva sobre o processo de construção de carreira.

O modelo de Savickas (2005a) foi também influenciado pela teoria de três níveis da personalidade de McAdams (2001). Esta teoria assume que a personalidade pode ser estudada a partir de três níveis, sendo que cada nível fornece uma compreensão única sobre a individualidade humana. No primeiro nível situam-se os 1) traços disposicionais, no segundo 2) as características adaptativas, e no último 3) as narrativas de vida. Assim, por outras palavras, para entender o indivíduo, é importante conhecer 1) o seu posicionamento numa série de traços que revelam a forma como este se comporta em diferentes situações e momentos; 2) as suas preocupações motivacionais e as estratégias cognitivas-motivacionais; e 3) a forma como constrói a sua identidade a partir da reconstrução das histórias pessoais.

Na sua teoria, Savickas (2005a) utilizou o modelo de três níveis de personalidade de McAdams (2001) como pressuposto teórico, o que lhe permitiu incorporar os três segmentos da teoria da carreira – conceitos diferencialistas, psicodinâmicos e desenvolvimentistas – sob as designações de personalidade vocacional, temas de vida e adaptabilidade de carreira. Uma vez que o modelo de Savickas (2005a, 2005b, 2010, 2013) assume especial relevância para a presente investigação, considera-se importante definir estas três designações.

A primeira designação – personalidade vocacional – prende-se com a implementação da identidade vocacional, nomeadamente no que se refere às competências, necessidades, valores e interesses. Por sua vez, os temas de vida são revelados através das histórias que os indivíduos contam sobre a sua carreira. Estas histórias permitem identificar os temas aos quais os indivíduos recorrem quando têm de tomar decisões e/ou ajustar o seu *self* aos papéis profissionais; e explicar de que forma o *self* de ontem se tornou no *self* de hoje e se virá a tornar no *self* de amanhã. Por fim, a adaptabilidade de carreira relaciona-se com os recursos e estratégias que os indivíduos utilizam para gerir as tarefas de desenvolvimento vocacionais, as transições profissionais e os problemas pessoais que surgem ao longo da sua carreira (Savickas, 2013; Sharf, 2006). A adaptabilidade integra quatro principais dimensões: (1) preocupação com o futuro, (2) controlo, (3) curiosidade e (4) confiança, que serão desenvolvidas mais à frente. A adaptabilidade de carreira veio substituir a anterior noção de maturidade de carreira (Super, 1990) pelo facto de conseguir captar de forma mais integrada a interação do indivíduo com o ambiente ao longo da vida (Janeiro et al., 2014).

O modelo de Savickas (2005a, 2013) teve o mérito de integrar os segmentos da teoria das carreiras, e de chamar a atenção para a importância das abordagens qualitativas, mais especificamente, das perspectivas narrativas no estudo da psicologia da carreira.

As abordagens narrativas.

As narrativas são importantes na medida em que ajudam os indivíduos a organizarem-se no tempo, permitindo-lhes integrar inícios, meios e fins num todo coerente, e antecipar possíveis consequências (Cochran, 1997). A importância das narrativas de vida no aconselhamento vocacional foi enfatizada por Super, Savickas e Super em 1996 e, mais tarde, por Savickas (2005a) que, ao reconhecer o papel fulcral das narrativas para o conhecimento da história de vida dos indivíduos, integrou a dimensão dos temas de vida na sua teoria.

Um dos nomes incontornáveis no que às abordagens narrativas diz respeito é o de Alfred Adler (1961). Este foi um teórico e terapeuta construtivista que enfatizou as diferenças entre as percepções individuais e a realidade, afirmando que os objetivos pessoais determinam a forma como cada indivíduo compreende o mundo, reconstrói as experiências anteriores e antecipa o futuro. Adler (1961) mostrou também interesse pelas histórias de vida dos clientes, ressaltando o importante papel das primeiras memórias na construção das aspirações futuras.

A partir da década de 80, os psicólogos da personalidade começaram a revelar maior interesse pelos conceitos de história e narrativa. Dois destes psicólogos, McAdams e Olson (2010) afirmaram que a identidade é formada e expressa através de narrativas e que as histórias de vida, apesar de baseadas em eventos autobiográficos, não representam de forma exata a realidade, pois as pessoas reconstróem o passado e futuro. Neste processo de reconstrução, os indivíduos selecionam algumas das suas experiências de vida mais significativas, e através delas retiram ilações relativamente ao seu futuro (Cochran, 1997; McAdams, 2001). Assim, segundo McAdams (2001) a identidade é construída ao longo de todo o desenvolvimento. Para compreender este processo, McAdams (2008) delineou o protocolo de uma entrevista sobre a história de vida que tem como objetivo perceber como é que as pessoas constroem a história do seu passado, presente e futuro.

As ideias de McAdams (2001) influenciaram Mark Savickas (2005b), levando-o a afirmar que todos os indivíduos inscrevem as suas identidades numa macronarrativa que reflete a sua história de vida. As macronarrativas são compostas por pequenas histórias – micronarrativas – que informam sobre a existência de desvios no curso normal da vida, e impõem significado àquilo que é imprevisto. Savickas (2005b) preocupou-se também em aplicar estes conceitos à sua teoria. Ao definir o termo “carreira objetiva” como a sequência

de posições profissionais desempenhadas por um indivíduo ao longo da vida, construiu a ponte para o tema das narrativas de vida, afirmando que cada uma destas posições se traduz numa micronarrativa. As relações entre as posições resultam numa “carreira subjetiva”, uma vez que a acumulação de micronarrativas revela padrões de continuidade, por outras palavras, permite antever uma ideia central presente na maioria das histórias. Savickas (2013) chamou a esta ideia um “tema de carreira”, pois este permite reconhecer um padrão que impõe significado às memórias passadas, às experiências presentes e às aspirações futuras.

Savickas (2005b) estendeu os princípios da sua teoria ao processo de aconselhamento construtivista. Neste processo, a relação entre terapeuta e cliente baseia-se na narração, pois esta permite ao cliente organizar as suas histórias biográficas e construir a sua narrativa de identidade. A teoria de Savickas (2005b) considera que o aconselhamento deve começar com a aplicação de uma entrevista sobre a história de carreira que tem como propósitos fornecer um mapa conversacional, facilitar a identificação dos temas de vida e de carreira do cliente, e revelar as estratégias e recursos utilizadas por este para lidar com as tarefas vocacionais. Esta entrevista apresenta cinco domínios: 1) ídolos de infância, 2) *hobbies* e interesses, 3) lemas de vida, 4) disciplinas escolares (mais/menos preferidas) e 5) memórias de infância.

Os objetivos de cada um destes domínios são descritos por Taber, Hartung, Briddick, Briddick e Rehfuss (2011). De acordo com estes autores, os ídolos de infância permitem identificar o *self* ideal do cliente, os seus objetivos de vida e oferecem as soluções para os problemas sentidos pelos indivíduos ao longo do crescimento. Os *hobbies* e interesses indicam o tipo de ambiente vocacional que mais se adequa ao estilo de vida do cliente. Por sua vez, os lemas de vida representam os valores pelos quais os indivíduos se regem de modo a alcançar a satisfação pessoal e profissional. As disciplinas escolares fornecem informações sobre as tarefas e os contextos de trabalho preferidos pelo cliente. Por fim, as memórias de infância indicam as preocupações que guiam os objetivos pessoais dos indivíduos. Sintetizando, esta entrevista permite assim clarificar o autoconceito do cliente, e ajudá-lo a conhecer o contexto no qual constrói a sua vida pessoal e profissional (Taber et al., 2011).

Em suma, as diferentes teorias acima apresentadas debruçaram-se sobre o processo de desenvolvimento de carreira. De forma a aprofundar o conhecimento sobre este tema, a próxima secção descreve algumas das dimensões psicológicas que influenciam este processo.

1.2. Dimensões Psicológicas que influenciam o Desenvolvimento de Carreira

Para perceber quais os fatores envolvidos na formação das atitudes de carreira, Super (1990) concebeu o “modelo interativo pessoa-meio sobre as bases da maturidade na carreira”,

no qual destacou o papel determinante da perspectiva temporal, do *locus* de controlo e da autoestima para o desenvolvimento da maturidade. De acordo com este modelo, a estimulação do comportamento exploratório facilita o desenvolvimento de interesses associados à carreira; de sentimentos de controlo interno sobre as atividades vocacionais, que se refletem positivamente no desenvolvimento da autoestima; e da noção de que se pode planear de forma bem-sucedida situações futuras (Janeiro, 2006). Assim, o desenvolvimento destas dimensões traduz-se em atitudes favoráveis ao planeamento de carreira.

Tal como referido anteriormente, também Savickas (2013), recorrendo ao conceito de adaptabilidade de carreira, explorou as dimensões psicológicas que influenciam o desenvolvimento de carreira dos indivíduos. O interesse deste autor em estudar a perspectiva temporal prendeu-se com duas principais razões: 1) o estilo de orientação temporal influencia as competências e atitudes de carreira; e 2) a perspectiva temporal liga as experiências do passado e do presente com o pensamento antecipatório de futuro, permitindo ao indivíduo visualizar-se enquanto detentor de uma carreira profissional (Marko & Savickas, 1998).

Para além da importância atribuída por Super (1990) e Savickas (2005a) às dimensões psicológicas acima identificadas, estudos empíricos têm revelado que as crenças atribucionais (e.g. Janeiro, 2010; Luzzo & Jenkins-Smith, 1998) e a perspectiva temporal (e.g. Janeiro, 2010; Taber, 2013) influenciam o processo de desenvolvimento da carreira. A esperança, ou a confiança no futuro, é outra das dimensões que também desempenha um papel importante neste processo (e.g. Marko & Savickas, 1998). A combinação destas diferentes dimensões tem sido apontada como estando na base de diferentes estilos e estratégias de abordagem das tarefas vocacionais (Janeiro & Marques, 2010; Savickas & Porfeli, 2011).

As crenças atribucionais.

A teoria atribucional de Weiner (1985) afirma que as explicações causais podem ser classificadas em três dimensões: locus de causalidade, estabilidade e controlabilidade. A primeira refere-se ao facto de os indivíduos atribuírem o seu desempenho a fatores internos ou externos ao próprio; a segunda indica que as causas percebidas pelos indivíduos como passíveis de afetar o seu desempenho podem ser consideradas estáveis ou instáveis no tempo; a última dimensão assume que as atribuições podem ser percecionadas como dependendo da vontade do próprio, portanto, controláveis, ou como independentes da vontade pessoal e, consequentemente, incontroláveis (Weiner, 2005).

Com base na teoria de Weiner (1985), Luzzo e Jenkin-Smith (1998) propuseram um modelo sobre a associação entre as crenças atribucionais e a tomada de decisão na carreira.

Estes autores consideram que as experiências individuais de carreira conduzem ao desenvolvimento de um de dois estilos atribucionais relacionado com a tomada de decisão na carreira: otimista – caracterizado por atribuições internas, controláveis e instáveis; ou pessimista – definido por atribuições externas, não controláveis e instáveis.

Alguns autores acreditam existir aspetos comuns entre as atribuições e a perspetiva temporal. Trommsdorff (1983) considera que uma das dimensões cognitivas da orientação para o futuro se prende com a causalidade antecipada dos acontecimentos futuros. Nurmi (1991) corrobora esta ideia ao afirmar que existe uma relação entre as crenças atribucionais e a orientação para o futuro, uma vez que as crenças remetem para a avaliação das possibilidades de se vir a realizar objetivos futuros, bem como para a avaliação que cada pessoa faz relativamente às hipóteses de controlar o próprio futuro.

A perspetiva temporal.

Um dos primeiros autores a estudar a perspetiva temporal foi Lewin (1951/1957, citado por Janeiro, 2006), que a descreveu como a totalidade das perspetivas que os indivíduos têm sobre o seu passado e futuro psicológico num determinado momento. Mais tarde, com o objetivo de integrarem fatores pessoais, sociais e culturais na forma como cada pessoa percebe o tempo, Zimbardo e Boyd (1999) definiram perspetiva temporal como um processo não consciente através do qual os indivíduos armazenam as experiências sociais e pessoais em categorias temporais distintas, do passado, do presente e do futuro, de modo a que seja possível atribuir significado e coerência a estas experiências e situações. Assim, em forma de resumo, a perspetiva temporal pode ser encarada como um elemento dinâmico que regula o comportamento humano, uma vez que influencia, por um lado, as expectativas e objetivos dos indivíduos e, por outro lado, os processos de tomada de decisão e de julgamento (Janeiro & Marques, 2010; Leondari, 2007; Zimbardo & Boyd, 1999).

Dentro do domínio da perspetiva temporal, a investigação tende a enfatizar a orientação temporal de futuro (e.g. Nurmi, 1991; Trommsdorff, 1983) uma vez que esta se relaciona com a capacidade de antecipar as tarefas de desenvolvimento que cada indivíduo espera vir a realizar no final da adolescência e no início da idade adulta. Do ponto de vista desenvolvimentista, a orientação temporal de futuro é determinada pela maturação cognitiva, nomeadamente pelo alcançar do período das operações formais, que vai permitir o desenvolvimento de competências de planeamento, que serão aprimoradas ao longo da adolescência e até ao início da idade adulta, e de competências de antecipação de consequências e de formulação de hipóteses (Nurmi, Poole & Kalakoski, 1994). Na

adolescência, em comparação com a infância, a perspectiva temporal de futuro tende a assumir um papel de destaque, no entanto, no final da adolescência, dada a aproximação da realização das principais tarefas de desenvolvimento, surge uma diminuição na extensão temporal dos objetivos dos jovens (e.g. Nurmi, 1991). É ainda de salientar que alguns autores têm demonstrado a que a orientação para o futuro se relaciona positivamente com o desempenho académico superior, com o baixo envolvimento em comportamentos de risco, e com o estatuto socioeconómico elevado (e.g. Zimbardo & Boyd, 1999).

Dada a importância da perspectiva temporal de futuro no desenvolvimento vocacional e no processo de construção de carreira, é comum delinear-se intervenções psicológicas cujo objetivo reside em aumentar esta orientação temporal nos adolescentes. Marko e Savickas (1998) delinearão uma intervenção neste âmbito, tendo considerado que o impacto da intervenção poderia ser analisado através de medidas de avaliação da esperança e do otimismo, o que revela que a dimensão da esperança se relaciona com a orientação para o futuro e, consequentemente, com as atitudes de exploração e planeamento vocacional.

A esperança.

Esperança, de acordo com a sua definição clássica, refere-se à perceção individual de que os objetivos pessoais podem ser alcançados (Snyder et al., 1991). Snyder (1995) expandiu esta definição ao conceber a esperança como uma estrutura cognitiva que permite aos indivíduos pensarem sobre os próprios objetivos. Este autor afirmou ainda que a esperança é constituída por dois componentes: agência (*Agency*) – capacidade percebida para iniciar e manter ações para alcançar os objetivos pessoais, e caminhos (*Pathways*) – capacidade percebida para delinear caminhos/meios capazes de conduzir aos objetivos que se pretende alcançar. Para medir os níveis de esperança dos adultos, Snyder (1991) construiu a *The Trait Hope Scale*. A *Children's Hope Scale* (Snyder, 2002) surgiu alguns anos depois.

Do ponto de vista desenvolvimentista, entre os dois/três anos de idade, as crianças começam a desenvolver as bases destes componentes e, de acordo com Snyder et al. (1997), ao longo do crescimento os níveis de esperança mantêm-se estáveis. Apesar destes dados, uma investigação mais recente (Heaven & Ciarrochi, 2008) demonstrou que parece existir um declínio significativo no nível de esperança durante os primeiros anos da adolescência.

A esperança também tem vindo a ser estudada no âmbito do desenvolvimento vocacional. Por exemplo, Marko e Savickas (1998) referem que o otimismo relativamente à possibilidade de se alcançar objetivos futuros está associado a melhores estratégias de *coping*, a uma boa adaptação às tarefas de desenvolvimento vocacional, e à formação e

comprometimento com objetivos. Estes autores referem ainda que os indivíduos que concordam com a frase “Olho para o futuro com esperança e entusiasmo” revelam maior confiança na possibilidade de alcançarem objetivos, e acreditam que o seu comportamento presente pode ser planeado de modo a permitir alcançar resultados futuros satisfatórios.

1.3. Estilos e Estratégias de Adaptabilidade

O modelo da maturidade na carreira (Super, 1990) identifica a perspetiva temporal, as crenças atribucionais e a autoestima como dimensões importantes para o desenvolvimento das atitudes de carreira. Com base neste modelo, Janeiro e Marques (2010) testaram a hipótese de diferentes estilos de abordagem das tarefas vocacionais em estudantes do 9º e 12º ano. Os resultados da análise de *clusters* permitiram identificar quatro estilos de abordagem das tarefas vocacionais: 1) adaptativo – caracteriza-se pelo predomínio da orientação para o futuro, por elevadas ou moderadas atribuições internas de sucesso, bem como elevados ou moderados níveis de autoestima, e por elevados resultados nas atitudes de carreira; 2) superficial – descreve indivíduos com níveis moderados de atitudes de carreira, maioritariamente orientados para o passado e para o presente, com elevadas atribuições externas de sucesso e níveis moderados de autoestima; 3) inseguro – caracteriza-se pelo predomínio da orientação para o presente, por baixos níveis de atribuições internas de sucesso, níveis moderados de autoestima e por baixos resultados nas atitudes de carreira; e 4) pessimista – descreve indivíduos com uma visão negativa do futuro e com níveis muito baixos de autoestima e de atitudes de carreira. Conclui-se assim que cada um destes estilos está associado a diferentes estratégias às quais os indivíduos recorrem quando têm de lidar com as tarefas vocacionais.

De acordo com a teoria de Savickas (2005a), a forma como as pessoas lidam com as tarefas vocacionais é também influenciada pelos seus níveis de adaptabilidade de carreira. Como referido anteriormente, a adaptabilidade de carreira é constituída pelas dimensões preocupação com o futuro (1), controlo (2), curiosidade (3) e confiança (4). Estas dimensões representam um conjunto de estratégias adaptativas que permitem ao indivíduo implementar de forma eficaz o seu autoconceito num papel e contexto profissional (Savickas & Porfeli, 2011). Assim, o indivíduo adaptado é aquele que recorre às seguintes estratégias: preocupa-se com o futuro (1), procura aumentar o controlo sobre o processo de carreira (2), apresenta curiosidade em explorar futuros cenários e *selves* possíveis (3) e revela confiança para planear e perseguir as aspirações vocacionais (4) (Savickas & Porfeli, 2011).

Em suma, conclui-se que a investigação sobre a forma como as pessoas constroem a sua carreira tem ocupado um espaço relevante na investigação psicológica atual. No entanto, ainda existem poucos estudos sobre o processo de construção de carreira na sobredotação.

1.4. Sobredotação: Um Construto Multidimensional

Modelos sobre a sobredotação.

O conceito de sobredotação tem sofrido evoluções ao longo do tempo (Oliveira, 2007). Até meados do século passado os únicos critérios de sobredotação prendiam-se com os fatores cognitivos e hereditários, nomeadamente com o elevado nível de habilidade intelectual geral, pelo que a sobredotação era avaliada com recurso a testes estandardizados de inteligência (Pereira, 2000), predominando uma visão reducionista deste conceito (Bahia & Oliveira, 2013). A partir da década de 60, começaram a surgir novas teorias sobre a inteligência e, portanto, sobre a sobredotação (e.g. Gardner, 1999; Sternberg, 1986), que começou a ser encarada como um construto multidimensional relacionado com diversos domínios da capacidade e do talento (Oliveira, 2007; Pereira, 2000). Atualmente, a maioria dos modelos teóricos recentes sobre a sobredotação considera que esta é um resultado não só dos fatores cognitivos, mas também da influência dos aspetos motivacionais, emocionais, sociais e personalísticos (e.g. Renzulli, 1978). Dada a centralidade do conceito de sobredotação no presente trabalho, alguns destes modelos serão apresentados sucintamente.

A conceção de sobredotação dos três anéis de Renzulli (1978) é um dos modelos mais importantes nesta área. Surgiu após o autor perceber que existiam, na literatura, duas grandes categorias de sobredotação às quais chamou “*schoolhouse giftedness*” e “*creative-productive giftedness*”. Este modelo surgiu com o objetivo de unir estas categorias e estabeleceu a premissa de que a sobredotação é o produto de três ingredientes: habilidades específica e/ou gerais acima da média, envolvimento na tarefa (interesse e prática sistemática) e criatividade (pensamento independente e produtivo). A sobredotação resulta da interação entre os três fatores sendo que nenhum deles, por si só, é suficiente para a sua expressão da sobredotação.

Nos anos 80 e 90, autores como Sternberg (1986) e Gardner (1999) propuseram a integração de novas dimensões na definição de inteligência, o que necessariamente se refletiu no conceito de sobredotação. A teoria triárquica da sobredotação intelectual de Sternberg (1986) afirma que a inteligência se estrutura em três subcategorias interrelacionadas: 1) componencial – relaciona a inteligência com o domínio cognitivo e com o meio interno do indivíduo; 2) experiencial – remete para a capacidade de resolver problemas novos, e para a

mobilização dos processos cognitivos em função de situações específicas; e 3) contextual – refere-se às habilidades práticas e sociais necessárias para que os indivíduos lidem corretamente com as experiências do quotidiano. A combinação destas três subcategorias permite explicar a inteligência de nível superior, uma vez que esta teoria pressupõe a existência de três tipos de sobredotação intelectual: 1) analítica, 2) criativa e 3) prática, sendo que cada um destes tipos está associado a uma das subcategorias. O indivíduo sobredotado poderá destacar-se apenas num, em dois, ou nos três tipos em simultâneo.

Gardner (1999) define inteligência como o “potencial biopsicológico para processar informação que pode ser, ou não, ativado num contexto cultural com o propósito de resolver problemas ou criar produtos úteis para a cultura” (p. 33/34). Quer isto dizer que a inteligência é ativada dependendo dos valores e oportunidades disponíveis na cultura, bem como das decisões tomadas pelo próprio indivíduo, pela sua família e até pelo contexto escolar em que está inserido. Para este autor existem sete inteligências distintas: linguística, lógico-matemática, musical, corporal-quinestésica, espacial, interpessoal e intrapessoal, sendo que se pode falar em sobredotação para qualquer uma destas formas de inteligência.

Por fim, o modelo diferenciado de sobredotação e talento de Gagné (2000) distingue sobredotação de talento. Enquanto o primeiro designa uma aptidão natural, inata e potencial, o segundo envolve a transformação das aptidões inatas em competências adquiridas numa determinada área de realização, onde o indivíduo vai manifestar um rendimento de nível muito superior. Para tal, deve existir um treino sistemático das aptidões, conjuntamente com a influência positiva de fatores ambientais, intrapessoais e da sorte. Assim, o talento implica necessariamente a sobredotação, mas o contrário nem sempre se verifica.

Em suma, ao longo do último século o conceito de sobredotação tem vindo a integrar domínios como a criatividade, a motivação, a personalidade, e os contextos educacionais e sociais (Oliveira, 2007); no entanto, ainda não existe um consenso sobre a sua definição, uma vez que os sobredotados não constituem um grupo homogéneo e facilmente identificável em qualquer situação (Serra, 2008). Assim, o critério do nível cognitivo superior continua a prevalecer sobre os outros no processo de identificação destes indivíduos (Pereira, 2000).

O desenvolvimento vocacional na sobredotação.

Existem duas perspetivas contrastantes na literatura sobre o desenvolvimento dos sobredotados. Uma delas assume que a estabilidade psicológica é uma das características mais salientes da sobredotação (e.g. Terman, 1965). A outra considera que estes estudantes apresentam necessidades únicas que exigem serviços educacionais distintos (e.g. Greene,

2006; Marshall, 1981; Leung, Conoley & Scheel, 1994). Estas necessidades parecem ser o resultado de tensões provocadas pela disparidade entre o rápido desenvolvimento intelectual e o normal desenvolvimento de outras áreas, como a psicomotora e a socioemocional (Silverman, 2002). Esta disparidade origina uma elevada vulnerabilidade emocional, que se traduz em sofrimento emocional e em sentimentos de alienação (Hollingworth, 1942).

A investigação sobre o desenvolvimento vocacional na sobredotação refere que os sobredotados revelam um envolvimento precoce em tarefas de exploração vocacional (Greene, 2006). A literatura indica também que estes jovens se sentem confiantes sobre as suas escolhas vocacionais mais cedo que os estudantes da sua idade (e.g. Lubinski et al., 1996), e que se comprometerem com estas escolhas muito antes do final do ensino secundário (Marshall, 1981). Alguns autores (e.g. Achter & Lubinski, 2005) explicam estes resultados através da hipótese de que a cristalização dos interesses vocacionais desta população ocorre no início da adolescência, ou seja, mais cedo do que o previsto. Estes interesses tendem a manter-se estáveis ao longo da adolescência, predizendo o padrão de interesses vocacionais na idade adulta (Lubinski et al., 1996).

Outros dos aspetos apontados pela literatura prende-se com a ideia de “multipotencialidade” que designa os diversos talentos e interesses desta população. Esta característica traduz-se numa maior vontade e capacidade para selecionar e aprofundar um grande número de opções de carreira (e.g. Colangelo, 2002; Greene, 2006), o que pode levar a que as crianças sobredotadas revelem o desejo de vir a desempenhar um grande número de diferentes atividades profissionais da idade adulta (Ker & Fisher, 1997). É ainda de referir que autores como Vock, Köller e Nagy (2013) referem que esta população manifesta vinculados interesses investigativos, e reduzidos interesses sociais. Por sua vez, Perrone (1997) afirma que estes estudantes apresentam elevados interesses investigativos e empreendedores.

A investigação sobre as características motivacionais destes jovens refere que estes atribuem maior valor a objetivos distantes e que tendem a fazer planos mais eficientes do que os restantes jovens (Trommsdorff, 1983). No que se refere às crenças atribucionais, a literatura indica que os estudantes sobredotados apresentam atribuições mais positivas que os outros estudantes (Clinkenbeard, 2012). Outros autores (e.g. Olszewski-Kubilius, Kulieke & Krasney, 1988) afirmam que estes estudantes tendem a apresentar atribuições positivas para o sucesso e insucesso, uma vez que atribuem o sucesso às suas competências e esforço, e o insucesso a estratégias de estudo pouco adequadas, ou à sorte.

Sobre o percurso académico e profissional dos sobredotados, Strang (1956) considera que estes se sentem desmotivados com a escola, nomeadamente com a ausência de desafios

oferecidos pelo currículo. Após o ensino secundário, a maioria opta por seguir o ensino universitário em áreas como a tecnologia, a saúde e as ciências (e.g. Perrone, Tschopp, Snyder, Boo & Hyatt, 2010; Persson, 2009), e tendem a graduar-se com notas elevadas (e.g. Jepsen, 1981). Na base das escolhas académicas destes jovens encontra-se normalmente o desejo de lidar com desafios intelectuais, e de contribuir para a promoção da justiça social (Greene, 2003; Perrone et al., 2010). Outros estudos revelam que, na idade adulta, esta população tende a ser mais produtiva e a sentir maior satisfação em contextos desafiadores, criativos e onde as tarefas não sejam rotineiras (e.g. Persson, 2009). Subotnik e Arnold (1995) referem ainda que pessoas com QIs elevados alcançam vidas profissionais produtivas, relações interpessoais estáveis e um bom ajustamento físico e mental.

São também várias as investigações que mostram que estes jovens enfrentam dificuldades ao longo do seu percurso escolar e vocacional, em parte por sentirem elevadas pressões para alcançar o sucesso em todas as áreas (e.g. Leung et al., 1994; Marshall, 1981), o que pode conduzir ao medo de não serem bem-sucedidos academicamente, bem como a elevados níveis de ansiedade aquando do processo de planeamento da carreira (Greene, 2003; Merriman, 2012; Perrone & Heuvel, 1981). Outros autores revelam que os jovens adultos sobredotados, apesar do que é mencionado por Lubinski, Bendow e Ryan (1995), demonstram incerteza relativamente às escolhas vocacionais e apenas uma minoria escolhe a sua futura carreira numa idade precoce (Schroer & Dorn, 1986). Isto pode dever-se ao grande número de interesses e competências que estes jovens apresentam, e também à dificuldade em conciliar expectativas pessoais com as que os outros significativos apresentam em relação ao seu desempenho e percurso académico, o que pode levar alguns destes estudantes a adiar a tomada de decisão sobre a carreira, ou a mudar de área de estudos (e.g. Antunes & Almeida, 2010; Simpson & Kaufmann, 1981).

Em suma, a literatura sobre esta área apresenta alguns resultados contraditórios. Se por um lado autores como Marshall (1981) referem que os sobredotados se comprometem com escolhas vocacionais precocemente, outros enfatizam que estes jovens sentem dúvidas sobre a tomada de decisão na carreira (e.g. Schroer & Dorn, 1986). Outro aspeto que tem originado resultados dissimilares prende-se com a relação entre o sucesso socioemocional e académico na infância e o ajustamento psicológico e profissional na vida adulta (e.g. Clinkenbeard, 2012). Estes resultados contraditórios podem dever-se ao facto de a sobredotação na infância e na idade adulta serem, muitas vezes, estudadas em separado (Olszewski-Kubilius, 2000).

1.5. Questões e Hipóteses de Investigação

Tomando em consideração a necessidade de articular o estudo da sobredotação na infância com o estudo da sobredotação na idade adulta, bem como a dificuldade em encontrar consensos sobre o desenvolvimento vocacional dos sobredotados, em parte devido ao reduzido número de investigações sobre os temas de vida e as estratégias de adaptabilidade desta população, a presente investigação pretende estudar o processo de construção de carreira de indivíduos com características de sobredotação. Uma vez que a metodologia de investigação utilizada apresenta um carácter misto, optou-se pela elaboração de questões e de hipóteses. As questões debruçaram-se sobre aspetos pouco debatidos na literatura:

Q1) Quais os temas de vida mais valorizados por cada grupo etário?

Q2) Será que existem temas de vida comuns aos diferentes grupos etários?

Q3) Até que ponto os projetos atuais dos jovens com características de sobredotação são idênticos aos seus projetos de infância?

Q4) Será que os jovens dos quatro grupos etários encaram o futuro com esperança?

Q5) Que relações existem entre os temas de vida, os projetos vocacionais e as estratégias de adaptabilidade desta população?

A formulação das hipóteses abrangeu as áreas do desenvolvimento vocacional na sobredotação que apresentam um corpo teórico sólido, fruto de múltiplas investigações ao longo dos últimos anos. Assim, dada a preferência desta população pelas áreas das ciências (Perrone et al., 2010), espera-se que H1) a maioria dos participantes de cada um dos grupos nomeie projetos vocacionais atuais ligados ao domínio investigativo. Tendo em conta a literatura sobre os inúmeros interesses e competências das crianças sobredotadas (Colangelo, 2002), espera-se também que H2) a maioria das crianças do primeiro grupo apresente duas ou mais aspirações vocacionais, e que a maioria dos participantes dos restantes grupos etários identifique um mínimo de dois projetos vocacionais de interesse na infância.

Dado o valor atribuído por esta população aos objetivos distantes (Trommsdorff, 1983), espera-se também que H3) os participantes apresentem resultados médios na escala da Orientação para o Futuro superiores aos de outras populações sem sobredotação. A literatura indica ainda que, apesar de os sobredotados apresentarem atribuições positivas para o sucesso (e.g. Olszewski-Kubilius et al., 1988), tendem a tomar as críticas como pessoais e a apresentar um excesso de autocrítica (Silverman, 2002), pelo que se espera que H4) todos os grupos apresentem resultados médios mais elevados na escala de Atribuições Internas de Sucesso e menos elevados na escala de Atribuições Externas.

2. Método

2.1. Participantes

O estudo envolveu 45 participantes com características de sobredotação e com idades entre os sete e os 33 anos. Este grupo total foi dividido em quatro grupos etários, procurando-se que esta divisão fosse semelhante à da organização do sistema educativo nacional, uma vez que as perguntas do instrumento qualitativo variaram de acordo com o nível de ensino de cada grupo. Assim, o primeiro grupo integrou 11 crianças entre os sete e os dez anos ($M = 7,45$; $DP = 2,66$), quatro raparigas (36,4%) e sete rapazes (63,6%) que frequentavam o primeiro e segundo ciclo de escolaridade; o segundo grupo foi composto por 19 adolescentes, duas raparigas (10,5%) e 17 rapazes (89,5%) com idades entre os 11 e os 14 anos ($M = 11,84$; $DP = 3,04$) e pertencentes ao segundo e terceiro ciclo; o terceiro grupo integrou cinco adolescentes do sexo masculino entre os 15 e os 18 anos ($M = 16,60$; $DP = 1,14$) e inseridos no ensino secundário; e o quarto grupo foi composto por 10 jovens adultos do sexo masculino entre os 18 e os 33 anos ($M = 24,3$; $DP = 5,33$) que já tinham terminado o secundário. Os jovens do primeiro e segundo grupo frequentavam o sistema de ensino regular, e os alunos do ensino secundário estavam integrados nos cursos científico-humanísticos. Todos os adultos optaram pela via do ensino superior, sendo que cinco ainda se encontravam a terminar o curso, quatro já estavam empregados e um encontrava-se desempregado. Os participantes residiam em diferentes distritos: Lisboa (57,8%), Setúbal (13,3%), Braga (6,7%), Porto (6,7%), Santarém (4,4%), Guarda (4,4%), Coimbra (2,2%), Beja (2,2%) e Algarve (2,2%).

Os jovens com idade inferior a 15 anos encontravam-se a frequentar associações de apoio à sobredotação, em diversos locais do país. A maioria dos participantes mais velhos frequentou estas associações durante a infância e adolescência. Todos os participantes foram avaliados psicologicamente por associações e todos obtiveram um resultado na WISC acima de 130 e acima do percentil 90 nas Matrizes Progressivas de *Raven*.

2.2. Instrumentos

Neste estudo foram utilizados três instrumentos com o objetivo de recolher dados de natureza qualitativa e quantitativa.

Questionário de Exploração das Experiências e Aspirações Pessoais e Profissionais (QEEAPP): O QEEAPP foi construído especialmente para este estudo, tendo como base a *Career Construction Interview* (CCI) (Savickas, 2005b). Foram criadas quatro versões, uma para cada grupo etário, pois procurou-se adaptar o número e a formulação das questões à

idade e nível escolar dos jovens (Anexo A). Este instrumento é maioritariamente formado por perguntas abertas e está dividido em duas partes. A primeira parte debruça-se sobre os temas de vida – memórias de infância, lemas de vida e ídolos de infância. As perguntas sobre as memórias e os ídolos foram colocadas a todos os participantes, no entanto, a questão dos lemas de vida foi apresentada a todos os grupos com exceção do grupo mais novo, por se considerar que a noção de lema é abstrata e de difícil compreensão por crianças tão jovens.

A segunda parte do questionário remete para os projetos vocacionais e o percurso escolar – projetos atuais e de infância, áreas de estudo e atividades de exploração vocacional. Para os jovens do primeiro grupo foi apenas construída uma pergunta sobre os seus projetos vocacionais futuros uma vez que, tendo em conta as suas idades, os seus projetos atuais e de infância são os mesmos; para o segundo e terceiro grupo foram apresentadas questões referentes aos seus projetos de infância e às suas aspirações profissionais atuais; para o grupo dos mais velhos criou-se uma questão sobre os seus projetos vocacionais de infância e, com o propósito de conhecer os seus projetos atuais, construiu-se a questão: “Profissão Atual (se estudante, por favor, indique a área de estudo)?”. Relativamente às áreas de estudo, foi criada uma pergunta para o segundo grupo onde se pediu aos jovens que identificassem a área que pretendiam seguir após o 9º ano; e outra para o terceiro grupo, onde se pediu que, de entre um conjunto de opções, seleccionassem a área de estudos onde se encontravam atualmente. Para o grupo dos adultos construiu-se uma pergunta sobre a área de estudos escolhida no final do ensino secundário. A questão sobre a exploração vocacional apresentou um conjunto de opções de atividades de exploração e planeamento, tendo sido pedido aos participantes que seleccionassem aquelas que já tinham realizado. Estas opções foram baseadas nas secções de Planeamento de Carreira e de Exploração do Inventário de Desenvolvimento Vocacional (CDI) (Caeiro & Marques, 1982). Esta pergunta foi respondida por todos os indivíduos, tendo havido preocupação em adaptar o conteúdo das questões à idade dos jovens de cada grupo.

Career Coping Styles: este instrumento é constituído pelas formas reduzidas do Inventário de Perspetiva Temporal (IPT) (Janeiro, 2012), da Escala de Atribuições Causais (EAC) (Janeiro, 2011), e do Inventário de Auto-Estima de *Coopersmith* (Coopersmith, 1981, adaptação para português de Janeiro, 2008). Tendo em conta os objetivos deste trabalho, optou-se por utilizar apenas as duas primeiras escalas. Para responderem a estes instrumentos, os participantes indicaram através de uma escala de 7 pontos, entre 1 (discordo fortemente) e 7 (concordo fortemente), o seu grau de concordância com cada afirmação.

IPT – Forma Reduzida: este instrumento é baseado na *Long-Term Personal Direction Scale* (Marko & Savickas, 1998) e tem como objetivo medir, para além da perspetiva

temporal de futuro, outras dimensões da perspectiva temporal (Janeiro, 2012). Apresenta 14 itens e está organizado em quatro escalas: 1) Orientação para o Futuro (OF) formada por cinco itens referentes às várias dimensões da perspectiva temporal de futuro, nomeadamente a extensão temporal, a densidade, a clareza, a continuidade e o otimismo. Exemplos de itens: “Sigo com entusiasmo para o futuro”, “Imagino o futuro como uma época em que irei fazer muitas coisas”; 2) Orientação para o Presente (OP) constituída por quatro itens, tais como, “Penso que a vida deve ser vivida um dia de cada vez”, “Prefiro pensar no presente porque o futuro é imprevisível”; 3) Orientação para o Passado (OPa) formada por dois itens: “Gosto de recordar o meu passado e de como a vida era antes”, “Penso frequentemente nas coisas boas que me aconteceram no passado”; e 4) Visão Negativa do Futuro (VNF) constituída por três itens: “Penso no futuro como sendo um lugar vazio e escuro”, “Sinto que o futuro é um grande vazio que me vai puxando”. Os coeficientes de precisão deste instrumento são adequados no que se refere às escalas OF ($\alpha = .86$), à OP ($\alpha = .76$) e à VNF ($\alpha = .70$). O coeficiente registado para OPa é significativamente inferior aos das outras escalas ($\alpha = .51$).

EAC – Forma Reduzida: esta escala avalia as crenças atribucionais relacionadas com o sucesso e o fracasso na carreira (Janeiro et al., 2014) e baseia-se no modelo atribucional de Weiner (1985). É constituída por 14 itens e está organizada em três escalas: Atribuições Internas de Sucesso (AIS) (três itens); Atribuições Internas de Fracasso (AIF) (quatro itens); e Atribuições Externas (AE) (sete itens). Exemplos de itens são: “Ser muito competente vai ser importante para ter sucesso no meu futuro escolar e profissional”, “Se não tiver sucesso no meu futuro é porque não trabalho bem” e “Se não tiver sucesso com as minhas decisões de carreira é por falta de sorte”. Este instrumento apresenta índices de precisão adequados para as três escalas: AIS ($\alpha = .70$), AIF ($\alpha = .72$), e AE ($\alpha = .73$).

Escala de Esperança (EE): as EE avaliam a capacidade percebida para encontrar estratégias e meios que permitam alcançar os objetivos pretendidos, bem como a motivação para pôr em prática essas mesmas estratégias/meios (Marques, Pais-Ribeiro & Lopez, 2009). Nesta investigação foram utilizadas a Escala de Esperança para Crianças (*The Children's Hope Scale*) (até aos 15 anos) (Snyder et al., 1997) e a Escala de Esperança para Adultos (*The Trait Hope Scale*) (a partir dos 15 anos) (Snyder, 1991). A escala para crianças foi traduzida e adaptada para a língua portuguesa por Marques et al. (2009) e a escala para adultos por Marques, Lopez, Fontaine, Coimbra e Mitchell (2014).

Escala de Esperança para Crianças: este instrumento é constituído pela escala Agência e pela escala Caminhos, cada uma formada por três itens. “Acho que faço as coisas tão bem como as pessoas da minha idade” é um exemplo da escala Agência, e “Quando tenho um

problema, consigo pensar em muitas maneiras de o resolver” é um exemplo da escala Caminhos. As respostas são dadas numa escala de 6 pontos, entre 1 (Nenhuma) e 6 (Todas as Vezes). A versão portuguesa desta escala apresenta um bom índice de precisão ($\alpha = .81$).

Escala de Esperança para Adultos: este instrumento é também formado pela escala Agência e pela escala Caminhos e apresenta um total de 12 itens. Cada uma das escalas é constituída por quatro itens. Exemplos de itens são: “Tento alcançar incansavelmente os meus objetivos”, “Consigo pensar em várias maneiras de me desenrascar” e “Existem vários caminhos para ultrapassar um problema”. Os restantes quatro itens são *fillers* pois têm como objetivo testar a atenção dos participantes. As respostas são dadas numa escala de oito pontos entre 1 (Totalmente Falso) e 8 (Totalmente Verdadeiro). O índice de precisão da versão original da EE para adultos encontra-se entre .74 e .84.

Ao grupo das crianças (sete a dez anos) foram aplicados todos os instrumentos (IPT, EE para Crianças e QEEAPP) com exceção da EAC, uma vez que se considerou que a formulação dos itens desta escala não seria de fácil compreensão para estes jovens, nem adequada à etapa escolar em que eles se encontravam. Os participantes dos restantes grupos preencheram todos os instrumentos (IPT, EAC, EE e QEEAPP), sendo que ao segundo grupo foi aplicada a EE para Crianças, e aos terceiro e quarto grupo a EE para Adultos.

2.3. Procedimentos

Recolha das respostas.

Com recurso ao *googledocs*, os instrumentos foram colocados *online* e a sua ordem de apresentação manteve-se igual para os diferentes grupos etários: em primeiro lugar, o IPT, em segunda a EAC, seguida da EE e do QEEAPP. Os participantes não foram contactados diretamente, mas através das associações que os avaliaram. Foram contactadas a Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação (ANEIS) – delegação de Lisboa, do Porto, de Braga e de Viseu; a Associação Portuguesa de Crianças Sobredotadas (APCS); o Centro Português para a Criatividade, Inovação e Liderança (CPCIL); e a Associação Desenvolver o Talento (ADoT) – delegação do Seixal e da Guarda. Com exceção da APCS e da delegação do Seixal (ADoT), todas as outras aceitaram colaborar no estudo.

No primeiro contacto com as associações, realizado por *e-mail*, enviou-se um consentimento informado (Anexo B) a descrever os objetivos do estudo e a solicitar a divulgação dos questionários pelos pais dos jovens que frequentavam ou já tinham frequentado a associação, e também por adultos com características de sobredotação que

tivessem sido avaliados pela associação em causa. Enviaram-se os *links* para aceder aos questionários, com informações sobre as idades e anos de escolaridade aos quais se destinava cada questionário, bem como documentos de consentimento informado para serem lidos pelos pais dos jovens (Anexo C), pelos adultos com características de sobredotação (Anexo D) e pelas crianças e adolescentes com menos de 18 anos (Anexo E). Nestes documentos encontravam-se descritos os objetivos do estudo, os instrumentos a aplicar e a duração de preenchimento dos mesmos. A forma de aceder ao estudo, o caráter voluntário e anónimo, o *e-mail* do investigador principal, bem como a disponibilidade para, no final, devolver os resultados da investigação, foram outros dos aspetos contemplados nos consentimentos. O documento para as crianças e adolescentes deveria ser lido no momento de aplicação dos instrumentos, de modo a que estes pudessem decidir se queriam participar na investigação. Uma vez que a participação no estudo não teve um caráter presencial, os consentimentos informados foram apenas de leitura, após a qual os pais, as associações e/ou os jovens adultos comunicaram a sua decisão em participar ou não na investigação.

A convite da delegação de Lisboa da ANEIS, a recolha de dados junto dos jovens deste programa de enriquecimento foi feita presencialmente. Antes do início do processo, foi distribuído o consentimento informado pelos pais das crianças e, após a obtenção da sua permissão relativamente à participação dos filhos no estudo, foram lidas as instruções aos jovens, perguntando-lhes se desejavam participar na investigação. Todos os jovens aceitaram participar e a recolha de dados foi feita com recurso ao computador, via *online*.

A recolha de dados foi realizada entre os meses de Janeiro a Março. A aplicação dos instrumentos aos jovens com idades entre os sete e os 14 anos variou entre 10-20 minutos. Os restantes participantes terão demorado 20-30 minutos a preencher os instrumentos.

Análise de resultados.

Num primeiro momento procedeu-se ao estudo qualitativo das respostas dos jovens ao QEEAPP com o objetivo de explorar os seus temas de vida, projetos vocacionais e percurso escolar. Num segundo momento efetuou-se uma análise quantitativa ao nível das dimensões identificadas na análise qualitativa, e também ao nível das escalas do IPT, EAC e EE, com o propósito de explorar as relações entre as variáveis em estudo. Num terceiro momento comparou-se, por um lado, as respostas dos quatro grupos nas diferentes escalas e, por outro, os resultados dos participantes com outros resultados descritos na literatura referentes a grupos sem sobredotação. Optou-se assim por uma metodologia de investigação mista, uma

vez que se recorreu a instrumentos e a formas de análise de natureza qualitativa e quantitativa (Morais & Neves, 2007).

análise qualitativa.

A primeira etapa consistiu na leitura detalhada das respostas ao QEEAPP, após a qual se procedeu à sua codificação. Codificar equivale a transformar os dados brutos do texto de modo a alcançar uma representação do conteúdo passível de esclarecer o investigador sobre as características do texto (Bardin, 2011). Optou-se por uma análise de conteúdo do tipo misto uma vez que se recorreu a dois tipos de categorização: indutiva e dedutiva. Utiliza-se o primeiro tipo quando não existem conhecimentos científicos suficientes sobre o tema em causa, pelo que as categorias emergem da análise do investigador aos dados; quando existe um conhecimento científico sólido sobre o sistema de categorias a adotar perante um determinado tema, deve ser utilizada a análise dedutiva (Elo & Kingäs, 2007). Assim, a análise de conteúdo do tipo mista conjuga categorias previamente identificadas na investigação com as decorrentes do estudo em causa (Zhang & Wildemuth, 2009).

Para a análise das memórias, lemas, ídolos, projetos vocacionais e percurso escolar recorreu-se à metodologia dedutiva. Procedeu-se a uma revisão bibliográfica sobre as formas mais consensuais de codificar questões sobre memórias e lemas e chegou-se à conclusão que a melhor alternativa seria utilizar o esquema de análise proposto por McAdams et al. (2004) e por McAdams et al. (2006) na codificação de temas motivacionais em narrativas de vida. Assim, as respostas às perguntas sobre as memórias e os lemas foram codificadas em duas categorias: agência e comunhão. Temas de agência surgem em histórias de vida que enfatizam a mestria, o cumprimento de objetivos e o impacto pessoal no ambiente; temas de comunhão estão associados a narrativas relacionadas com o estabelecimento de relações interpessoais e com o carinho pelos outros (Bauer & McAdams, 2000). Adotando a taxonomia utilizada por McAdams et al. (2006), subdividiu-se a categoria agência nas subcategorias realização/responsabilidade (R/R); poder/impacto (P/I); auto-mestria (A); e estatuto/vitória (E/V). A categoria comunhão foi subdividida em amor/amizade (Am/Am); diálogo (D); carinho/ajuda (C/A); e união/ligação (U/L).

A literatura (e.g. Barclay & Wolff, 2012) indica que as respostas à pergunta do CCI sobre as razões por detrás da escolha dos ídolos de infância tendem a ser codificadas com base no modelo RIASEC, razão pela qual se adotou este referencial na análise das justificações dos ídolos dos jovens. Também na codificação dos projetos atuais e de infância se recorreu ao modelo RIASEC, uma vez que esta é a forma mais comum de avaliar os

interesses vocacionais em aconselhamento educacional (Savickas & Taber, 2006). Por outro lado, de acordo com McIlveen e Patton (2007), atribuir um código RIASEC aos interesses dos indivíduos facilita a comparação objetiva entre estes. Assim, os projetos vocacionais atuais e de infância foram codificados com base no manual de Holland (2010) *SDS: The Occupations Finder – Revised Edition*. Apesar de o código RIASEC ser normalmente formado por três letras/categorias, para facilitar o processo de codificação optou-se por utilizar apenas a primeira letra do código, tanto ao nível dos ídolos como dos projetos vocacionais.

Outra dimensão analisada nas respostas do segundo e terceiro grupo prendeu-se com as áreas a escolher (segundo grupo) e com as áreas escolhidas (terceiro grupo) no final do 9º ano de escolaridade. Estas respostas foram codificadas de acordo com as áreas de estudo existentes ao nível dos cursos científico-humanísticos: ciências e tecnologias, ciências socioeconómicas, artes visuais e línguas e humanidades, uma vez que nenhum dos participantes mostrou interesse por outras opções (e.g. cursos profissionais). As áreas escolhidas pelo quarto grupo no final do 12º ano são descritas no corpo dos resultados.

A codificação das respostas sobre a identificação dos ídolos de infância foi realizada de forma indutiva, pois não se encontrou na literatura um quadro teórico utilizado de forma consistente na análise deste tema, o que pode dever-se ao facto de a CCI valorizar principalmente as razões subjacentes à escolha dos ídolos, e não tanto os próprios ídolos (Barclay & Wolff, 2012). Assim, foram criadas as categorias ficção; dentro do campo social (DCS): categoria subdividida em familiares e em professores; e fora do campo social (FCS): categoria subdividida em científicos, políticos, artistas intelectuais, e artistas populares.

Para analisar o número de projetos vocacionais na infância recorreu-se à categorização indutiva. Foram criadas duas categorias: 1 projeto vocacional, e 2 ou mais projetos vocacionais, sendo que a cada participante foi atribuída uma delas. Por fim, nas respostas à pergunta sobre as tarefas de exploração vocacional foi registado o número e a percentagem de participantes que, em cada grupo, selecionaram cada uma das opções relacionadas com a exploração e planeamento dos seus interesses e aspirações vocacionais.

Dada a complexidade da codificação das respostas ao QEEAPP, considerou-se importante sintetizar, definir e exemplificar as dimensões, categorias e subcategorias acima identificadas. A Tabela 1 ilustra o sistema de categorias utilizado para codificar as respostas ao QEEAPP. Esta tabela pretende também apresentar uma proposta de taxonomia a adotar na análise qualitativa dos temas de vida e projetos vocacionais.

Tabela 1

Sistema de categorias utilizado na presente investigação

Dimensões	Categorias	Subcategorias	Definição	Exemplos
Memórias de Infância (M)	Agência	Realização/ Responsabilidade	Assumir responsabilidades e alcançar objetivos pessoais. ⁽¹⁾	“Não desistir à primeira” (L)
		Poder/ Impacto	Ter impacto nos outros, no próprio e no ambiente. ⁽¹⁾	“Queria estar bonita para dar nas vistas” (M)
		Auto-mestria	Desenvolver atitudes e ações autónomas. ⁽¹⁾	“Manter sempre os meus princípios.” (L)
		Estatuto/ Vitória	Diferenciar-se dos outros; alcançar prestígio e estatuto social. ⁽¹⁾	“Lembro-me de ter entrado no infantário.” (M)
Lemas de Vida (L)	Comunhão	Amor/Amizade	Relações de amor/ amizade. ⁽¹⁾	“Recordo os amigos.” (M)
		Diálogo	Envolver-se em diálogos e partilhas interpessoais. ⁽¹⁾	“Gostava de falar com pessoas na escola.” (M)
		Carinho/ Ajuda	Revelar preocupação e vontade de ajudar os outros. ⁽¹⁾	“Sempre alerta para servir.” (L)
		União/ Ligação	Estabelecer relações com grupos e com a sociedade. ⁽¹⁾	“Lembro-me de ter uma família unida.” (M)
Identificação dos Ídolos de Infância	Ficção	-	Personagens/ídolos não reais.	Batman, Zorro
	DCS	Familiares	Família próxima ou alargada.	Pais, Irmã
		Professores	Profissionais de educação que ensinam o jovem.	Professor de 1º ciclo Diretor de Turma
	FCS	Científicos	Pessoas ligadas às ciências.	Stephen Hawking
		Políticos	Pessoas ligadas à política.	Nelson Mandela
		Artistas Intelectuais	Artistas, maioritariamente do período clássico, cuja obra é de carácter introspetivo.	Compositores, Leonardo Da Vinci, Fernando Pessoa
		Artistas Populares	Artistas do final do séc.XX/ início séc.XXI mediatizados nos <i>mass media</i> .	Bruno Mars Michael Jackson Thom Yorke
Justificação dos Ídolos de Infância (J)	Realista	-	Preferência pela manipulação de objetivos e ferramentas. ⁽²⁾	Cozinheiro, Engenheiro, Piloto (P)
	Investigativo	-	Preferência por atividades e competências científicas. ⁽²⁾	“Capacidade de resolver enigmas e mistérios” (J)
	Artístico	-	Atividades ligadas à arte. ⁽²⁾	Escritor, Ilustrador (P)
	Social	-	Preferência por atividades e competências interpessoais. ⁽²⁾	“A integridade do herói.” (J)
	Empreendedor	-	Preferência por objetivos económicos/organizacionais. ⁽²⁾	“Capacidade de liderança.” (J)
Projetos Vocacionais Atuais e de Infância (P)	Convencional	-	Preferência por atividades ordenadas e sistemáticas. ⁽²⁾	Operador de Computadores (P)
Número de Projetos Vocacionais na Infância	1 Projeto Vocacional	-	Revelar apenas 1 interesse vocacional/profissional.	“Queria ser cientista.”
	2 ou mais Projetos Vocacionais	-	Apresentar + de 1 interesse vocacional/ profissional.	“Queria ser poeta, pintora, manicure...”

Nota. ⁽¹⁾ Informação retirada de Bauer e McAdams (2000); ⁽²⁾ Informação retirada de Reardon e Bertoch (2011)

Com o objetivo de avaliar o consenso intercodificadores, foi pedida a colaboração de outros dois juízes, externos à investigação. Foram entregues aos juízes 10% do total das unidades de registo a codificar relativamente às dimensões memórias de infância, lemas de vida, identificação e justificação de ídolos de infância. Houve a preocupação em garantir a inserção de unidades referentes a todas as categorias e subcategorias. Esta codificação foi

feita de forma independente por cada um dos juízes. A codificação dos projetos atuais e de infância seguiu as diretrizes enunciadas no manual de Holland (2010), pelo que não foi necessário recorrer ao consenso intercodificadores. Após este processo, para avaliar a consonância entre os juízes, recorreu-se à fórmula “taxa de fiabilidade = (nº de acordos / total de unidades de registo) x 100” (Lima, 2013), tendo-se obtido uma taxa de acordo de cerca de 80%, após a qual os codificadores discutiram entre si as razões que levaram à existência de diferenças na utilização do sistema de categorias.

análise quantitativa.

O primeiro passo consistiu em introduzir as categorias e subcategorias utilizadas na análise do QEEAPP no programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), com o objetivo de analisar as correlações entre elas. Dada a grande quantidade de subcategorias associadas às memórias e lemas de infância, no programa estatístico introduziram-se apenas as categorias principais: agência e comunhão. Por outro lado, as subcategorias associadas às restantes dimensões (consultar Tabela 1) foram todas inseridas no SPSS. É de salientar que foram criadas 6 variáveis para os projetos de infância e outras seis para os projetos atuais, de forma a cobrir todos os domínios do RIASEC. Foi ainda criada a variável *exploração*, com o propósito de registar o número total de tarefas de exploração realizadas por cada participante.

A introdução das respostas no SPSS exigiu a transformação dos dados qualitativos em dados numéricos. Para cada participante registou-se se as suas respostas ao QEEAPP refletiam a presença ou ausência de cada uma das variáveis, sendo a presença assinalada pelo valor 1 e a ausência pelo valor 0. Na variável *exploração*, os valores oscilaram entre 0 (o participante não realizou nenhuma tarefa de exploração) e 6 (o participante realizou todas as tarefas).

Foram também analisadas as correlações entre as escalas do IPT, EAC e EE. Uma vez que a EE para crianças e a EE para adultos não são constituídas por um número igual de itens, foi calculado para cada participante o valor médio das suas respostas nas escalas Agência e Comunhão, sendo que na análise de correlação se utilizaram estes dois valores médios. Por fim, procedeu-se à análise das correlações entre as escalas dos instrumentos e as categorias e subcategorias do QEEAPP. É de referir que nas três análises acima apresentadas se utilizou sempre o coeficiente de correlação de *Spearman*, uma vez que a amostra é reduzida ($n = 45$) e não apresenta uma distribuição normal.

O segundo passo da análise quantitativa consistiu em comparar os resultados dos quatro grupos etários no IPT, EAC e EE. Descreveu-se para cada grupo os resultados obtidos

em cada uma das escalas, utilizando as medidas de tendência central e de dispersão. Com o objetivo de comparar todos os grupos relativamente a cada uma das escalas, recorreu-se à análise multivariada, nomeadamente, à estatística não paramétrica *Kruskal-Wallis*. Para perceber se existiam diferenças entre os grupos no que concerne a cada uma das escalas, utilizou-se a estatística *post-hoc Mann-Whitney*.

O terceiro passo envolveu a comparação dos resultados dos participantes nas escalas do IPT, EAC e EE, com outros resultados descritos na literatura referentes a grupos sem sobredotação. Não foram encontrados estudos onde estas escalas tivessem sido aplicadas a crianças com idade inferior a 10 anos, pelo que o primeiro grupo etário não foi comparado com outras populações. No que concerne às escalas do IPT, os resultados do segundo e terceiro grupo foram comparados com os obtidos por Janeiro (2006) para um grupo de alunos do 9º e 12º ano, respetivamente; e os do quarto grupo foram comparados com os obtidos por um grupo de adultos no estudo de Ortuño e Janeiro (2009).

Quanto às escalas da EAC, os resultados do segundo grupo foram comparados com os de um grupo de estudantes 9º ano (Ribas, 2013), e os do terceiro grupo com os de um grupo de jovens do 12º ano (Mota, 2013). Por fim, o resultado total obtido pelos jovens do segundo grupo na EE foi comparado com o resultado obtido por Marques et al. (2009) num grupo de estudantes entre os 10 e os 15 anos. O resultado total obtido pelo quarto grupo foi comparado com o resultado encontrado por Brouwer, Meijer, Weekers e Baneke (2008) num grupo de estudantes universitários. Na comparação entre cada dois grupos foi utilizado o teste *t-student*.

3. Resultados

3.1. Análise do QEEAPP

A análise das respostas ao QEEAPP teve como objetivo conhecer os temas de vida, os projetos vocacionais e o percurso escolar dos participantes. Nesta secção, será apresentada uma análise dos resultados do total dos participantes relativamente a cada uma das dimensões em estudo, bem como uma discriminação dos resultados por grupos etários.

Temas de vida.

A Tabela 2 ilustra a análise das respostas dos participantes relativamente às memórias de infância e lemas de vida. Na coluna esquerda encontra-se o esquema de análise proposto por McAdams et al. (2006) e, no corpo da tabela localiza-se, para cada grupo etário, o número e a percentagem de participantes que referiram memórias e lemas associados às subcategorias das dimensões agência e comunhão. Não se considerou relevante questionar os jovens do primeiro grupo sobre os seus lemas de vida, pelo que estes não constam na tabela.

Tabela 2

Codificação das memórias de infância e dos lemas de vida dos participantes

Grupo Etário		7-10 anos (n = 11)	11-14 anos (n = 19)	15-18 anos (n = 5)		≥ 18 anos (n = 10)		Total	
Categorias		Memórias	Memórias	Lemas	Memórias	Lemas	Memórias	Lemas	
Agência	Realização/Responsabilidade ⁽¹⁾	n = 1 (9.09%)	n = 6 (31.58%)	n = 3 (15.79%)	n = 1 (20.00%)	n = 2 (40.00%)	n = 1 (10.00%)	n = 3 (30.00%)	n = 17
	Poder/Impacto ⁽²⁾	n = 3 (27.27%)	n = 2 (10.53%)	n = 1 (5.26%)	0	n = 2 (40.00%)	n = 2 (20.00%)	n = 1 (10.00%)	n = 11
	Auto-mestria ⁽³⁾	n = 1 (9.09%)	n = 4 (21.05%)	n = 4 (21.05%)	0	0	n = 1 (10.00%)	n = 4 (40.00%)	n = 14
	Estatuto/Vitória ⁽⁴⁾	n = 1 (9.09%)	n = 6 (31.58%)	n = 2 (10.53%)	0	n = 1 (20.00%)	n = 6 (60.0%)	n = 3 (30.00%)	n = 19
Comunhão	Amor/Amizade ⁽⁵⁾	n = 4 (36.36%)	n = 2 (10.53%)	0	n = 2 (40.00%)	0	n = 1 (10.00%)	0	n = 9
	Diálogo ⁽⁶⁾	n = 1 (9.09%)	n = 4 (21.05%)	0	n = 1 (20.0%)	0	n = 2 (20.00%)	0	n = 8
	Carinho/Ajuda ⁽⁷⁾	n = 1 (9.09%)	n = 2 (10.53%)	0	0	n = 1 (20.00%)	0	0	n = 4
	União/Ligação ⁽⁸⁾	n = 4 (36.36%)	n = 7 (36.84%)	0	n = 2 (40.00%)	0	n = 4 (40.00%)	0	n = 17
Participantes que não responderam		n = 1 (9.09%)	0	n = 10 (52.6%)	0	n = 1 (20.00%)	n = 1 (20.00%)	n = 2 (20.00%)	n = 15

Nota . ⁽¹⁾R/R; ⁽²⁾P/I; ⁽³⁾A; ⁽⁴⁾E/V; ⁽⁵⁾Am/Am; ⁽⁶⁾D; ⁽⁷⁾C/A; ⁽⁸⁾U/L

A análise global da Tabela 2 revela que todos os grupos referiram memórias associadas às categorias agência e comunhão, sendo de destacar o predomínio das subcategorias E/V (n = 13) e U/L (n = 17). O mesmo não aconteceu com os lemas de vida

uma vez que estes se relacionaram principalmente com a categoria agência (n = 26), nomeadamente com as subcategorias R/R (n = 8) e E/V (n = 8).

A análise por grupos permite concluir que as crianças do primeiro grupo evocaram maioritariamente memórias associados à categoria comunhão, nomeadamente às subcategorias Am/Am (e.g. “Lembro-me dos amigos”) e U/L (e.g. “Do nascimento da minha irmã”). O segundo grupo de participantes mostrou equilíbrio no que se refere à evocação de memórias associadas às duas categorias, sendo de salientar o predomínio das subcategorias R/R (e.g. “Passei para o 1º ano e senti responsabilidades acrescidas, pois já tinha muitas disciplinas.”), E/V (e.g. “Sentia-me diferente dos outros”), e U/L (e.g. “Lembro-me de ter uma família unida”). No que se refere aos lemas, a maioria dos participantes deste grupo afirmou não possuir um lema de vida e, os restantes apresentaram lemas unicamente associados à categoria agência, nomeadamente às subcategorias R/R (e.g. “Não desistir à primeira”) e A (e.g. “Ter medo é um desperdício de tempo”).

O terceiro grupo referiu memórias com conteúdos maioritariamente associados à categoria comunhão, nomeadamente às subcategorias Am/Am (e.g. “Tinha poucos amigos”) e U/L (e.g. “Vivia num mundo à parte”). Inversamente, os lemas deste grupo foram principalmente associados à categoria agência, sendo de destacar as subcategorias R/R (e.g. “Devemos comprometer-nos a atingir objetivos difíceis ou diferentes”) e P/I (e.g. “Se um discípulo se esforçar, conseguirá ultrapassar o mestre”). Por fim, os conteúdos das memórias e dos lemas do grupo dos adultos relacionaram-se principalmente com a categoria agência, nomeadamente, no que se refere às memórias, com a subcategoria E/V (e.g. “A única maneira de garantir que se chega à lua é apontar a uma estrela milhões de vezes mais distante”) e, no que concerne aos lemas, com a subcategoria A (e.g. “Ser o mais independente possível”).

A compreensão dos temas de vida contemplou também a identificação dos ídolos de infância. Do ponto de vista intra-grupo, o grupo das crianças elegeu principalmente ídolos associados à categoria fora do campo social (FCS), nomeadamente à subcategoria artistas intelectuais (n = 3) (e.g. compositores de música clássica, Luísa Ducla Soares) e à subcategoria artistas populares (n = 4) (e.g. One Direction, Michael Jackson). No segundo grupo, nove dos jovens (47.37%) enunciaram ídolos pertencentes à subcategoria artistas populares (e.g. James Arthur). É ainda de referir que a categoria ficção e a categoria dentro do campo social (DCS) acolheram, cada uma, os ídolos de quatro dos participantes. Quanto ao terceiro grupo, importa apenas destacar que a maioria (n = 3) dos participantes escolheu ídolos associados à categoria ficção (e.g. Harry Potter, Eragorn). No último grupo, os ídolos de metade dos participantes foram associados à categoria ficção (e.g. Zorro); dois jovens

mencionaram ídolos pertencentes à categoria DCS (e.g. os pais, a professora de História); e três escolheram ídolos da categoria FCS (e.g. Leonardo Da Vinci).

De uma forma global é possível perceber que os participantes mais novos escolheram principalmente ídolos ligados à vertente artística, no entanto, essa tendência foi diminuindo gradualmente ao longo dos grupos etários, dando lugar à preferência por ídolos do domínio da ficção.

Como referido no método, a dimensão justificação dos ídolos de infância foi analisada recorrendo ao manual de Holland (2010). A Tabela 3 apresenta os resultados do processo de codificação, sendo de destacar que os domínios do RIASEC se localizam na coluna esquerda, com exceção do domínio convencional, uma vez que este não foi referido por nenhum jovem. No corpo da tabela encontram-se o número e a percentagem de participantes de cada grupo etário que referiram justificações associadas a cada uma das áreas do RIASEC.

Tabela 3

Análise das justificações dos ídolos de infância à luz do modelo RIASEC

Grupo Etário Categorias	7-10 anos (n=11)	11-14 anos (n=19)	15-18 anos (n=5)	≥ 18 anos (n=10)	Total
Realista	n = 2 (18.18%)	n = 5 (26.32%)	n = 2 (40.00%)	n = 2 (20.00%)	n = 11
Investigativo	n = 1 (9.09%)	n = 7 (36.84%)	n = 1 (20.09%)	n = 1 (10.00%)	n = 10
Artístico	n = 6 (54.55%)	n = 8 (42.11%)	n = 1 (20.00%)	n = 4 (40.00%)	n = 19
Social	n = 3 (27.27%)	n = 4 (21.05%)	n = 1 (20.00%)	n = 4 (40.00%)	n = 12
Empreendedor	0	n = 1 (5.26%)	0	n = 3 (30.00%)	n = 4
Participantes que não responderam	n = 1 (9.09%)	n = 3 (15.79%)	n = 1 (20.00%)	n = 2 (20.00%)	n = 7

Tomando em consideração o total dos participantes, é possível perceber que as justificações se relacionaram maioritariamente com o domínio artístico e, em menor grau, com o domínio social e realista. A análise por grupos revelou que as justificações fornecidas pelo grupo das crianças foram associadas principalmente aos aspetos artísticos (e.g. “Admiro que tenham muito jeito para tocar instrumentos”). No segundo grupo, as justificações prenderam-se principalmente com a área artística (e.g. “São bons atores”) e investigativa (e.g. “A capacidade de resolverem enigmas e mistérios”). No terceiro grupo registou-se uma grande variedade de respostas. O grupo dos adultos também apresentou justificações heterogéneas, sendo no entanto de destacar a vertente artística (e.g. “Os seus talentos”), social (e.g. “A integridade do herói”) e empreendedora (e.g. “Capacidade de liderança”).

Projetos vocacionais e percurso escolar/profissional.

As respostas dos participantes à dimensão projetos vocacionais de infância foram codificadas de acordo com os domínios do RIASEC. No que se refere ao primeiro grupo, as profissões mais referidas relacionaram-se com a área artística, mencionada por cinco jovens (45.45%) (e.g. pintor, escritor, pianista); com a área investigativa, referida por três crianças (p.e. oftalmologista, cientista); e com a área realista, nomeada também por três crianças (e.g. cozinheiro, bombeiro). Uma vez que as crianças do primeiro grupo tinham idade igual ou inferior a 10 anos, os seus projetos vocacionais atuais correspondem aos seus projetos de infância, razão pela qual não se realizou uma comparação entre ambos os projetos.

A Tabela 4 ilustra os resultados do processo de codificação dos projetos atuais e de infância relativamente aos três grupos de participantes mais velhos, e apresenta uma estrutura semelhante à da Tabela 3. Os domínios convencional e empreendedor não constam na tabela pois não foram referidos por nenhum dos jovens.

Tabela 4

Codificação dos projetos vocacionais atuais e de infância

Grupo Etário Categorias	11-14 anos (n = 19)		15-18 anos (n = 5)		≥ 18 anos (n = 10)		Total
	Infância	Atuais	Infância	Atuais	Infância	Atuais	
Realista	n = 6 (31.58%)	n = 3 (15.79%)	n = 3 (60.00%)	n = 1 (20.00%)	n = 4 (40.00%)	0	n = 18
Investigativo	n = 10 (52.63%)	n = 11 (57.89%)	n = 1 (20.00%)	n = 3 (60.00%)	n = 8 (80.00%)	n = 8 (80.00%)	n = 41
Artístico	n = 3 (15.79%)	n = 2 (10.53%)	0	0	n = 2 (20.00%)	n = 1 (10.00%)	n = 7
Social	n = 5 (26.32%)	n = 1 (5.26%)	n = 1 (20.00%)	0	n = 2 (20.00%)	n = 1 (10.00%)	n = 10
Participantes que não responderam	n = 3 (15.79%)	n = 5 (26.32%)	n = 1 (20.00%)	n = 1 (20.00%)	n = 1 (10.00%)	0	n = 11

A Tabela 4 mostra que a maioria dos participantes identificou os projetos investigativos como aqueles que lhes despertaram mais interesse na infância (e.g. paleontólogo, cientista), e pelos quais continuam a sentir maior interesse na idade atual (e.g. medicina, física). Os resultados evidenciam também que um total de 13 participantes revelou interesse por projetos realistas na infância (e.g. polícia, piloto), no entanto, na transição entre a infância e a atualidade o interesse por esta área diminuiu em todos os grupos, com apenas quatro participantes a identificar este tipo de projetos na idade atual. Houve também uma diminuição ligeira ao nível do interesse pelos projetos artísticos, pois um total de cinco participantes identificou este tipo de projetos na infância (e.g. realizador de cinema), no entanto, apenas três participantes voltaram a afirmar o interesse por esta área na atualidade

(e.g. designer de moda). O domínio social foi identificado por um número reduzido de participantes (e.g. interesses de infância: cabeleireiro, professor; interesses atuais: jornalista). É ainda de salientar o facto de cerca de 20% dos jovens do segundo e do terceiro grupo se sentirem indecisos relativamente ao seu futuro profissional, não sendo capazes de identificar uma profissão de interesse.

No que se refere ao número de projetos vocacionais na infância, e começando pela análise intra-grupo, quatro das crianças do primeiro grupo referiram apenas uma aspiração vocacional, e cinco (45.45%) nomearam dois ou mais projetos profissionais. Relativamente ao segundo grupo, a maioria dos participantes ($n = 10$) afirmou ter sentido interesse por uma única aspiração vocacional na infância e apenas seis (31.58%) dos jovens nomearam dois ou mais projetos profissionais. Também no terceiro grupo, a maioria dos adolescentes ($n = 3$) afirmou recordar-se de um único projeto vocacional na infância e apenas um jovem identificou mais do que uma aspiração profissional. A grande maioria dos adultos ($n = 7$) indicou ter sentido interesse por duas ou mais áreas profissionais na infância, e dois dos participantes enumeraram apenas uma aspiração vocacional. Do ponto de vista global, é de destacar uma grande heterogeneidade entre os grupos.

A análise das respostas dos participantes à dimensão áreas a escolher no final do 9º ano permitiu concluir que a maioria ($n = 13$) dos jovens do segundo grupo (11-14 anos) selecionou a opção ciências e tecnologias (CT) e seis (31.58%) disseram ainda se sentirem indecisos relativamente a esta escolha. Por outro lado, todos os participantes do terceiro grupo (15-18 anos) afirmaram encontrar-se atualmente a frequentar a área de CT. Relativamente aos adultos, face à pergunta sobre a área de estudos escolhida no final do 12º ano, três responderam ter optado por engenharia informática, cinco referiram ter seguido profissões na área das ciências (e.g. medicina, geografia, física), um dos adultos escolheu o curso de jornalismo e o último afirmou ter seguido o curso de Design, o que vai ao encontro dos resultados apresentados na última coluna da Tabela 4.

As respostas da totalidade dos participantes à dimensão tarefas de exploração permitem perceber que a maioria dos indivíduos explorou um grande número de fontes de informação relacionadas com os projetos de carreira. A análise por grupos mostra que a maioria ($n = 7$) das crianças do primeiro grupo participou em atividades extracurriculares relacionadas com os projetos vocacionais; cinco (45.45%) já começaram a pensar na área de estudos a escolher no final do 9º ano; e quatro consultaram pessoas relacionadas com as profissões de interesse. A grande maioria ($n = 15$) dos participantes do segundo grupo já começou a pensar na área de estudos a escolher no final do 12º ano; 13 jovens (68.42%)

consultaram livros, revistas e/ou programas de televisão; e 14 (73.68%) utilizaram a *internet*. Quanto ao terceiro grupo, quatro dos jovens consultaram pessoas relacionadas com as profissões de interesse, e recorreram à *internet*. Por fim, a grande maioria dos adultos ($n = 9$) pediu informações junto de familiares, professores e outras pessoas; sete (70%) referiram a *internet* enquanto ferramenta útil para o processo de tomada de decisão, e outros sete (70%) visitaram locais relacionados com as áreas de estudo de interesse.

3.2. Correlações entre Variáveis

Correlações entre as categorias do QEEAPP.

De seguida, serão analisadas as correlações entre as categorias e subcategorias extraídas na análise de conteúdo do QEEAPP. A matriz de correlações pode ser consultada em anexo (Tabela F1). Relativamente aos projetos de infância, nesta matriz não se encontra o domínio empreendedor, pois nenhum participante referiu respostas associadas a este tipo de interesses. O mesmo aconteceu com os domínios empreendedor e convencional referentes aos projetos atuais. Uma vez que os interesses atuais e de infância do primeiro grupo são iguais, optou-se por, na análise estatística, inserir os interesses deste grupo nas variáveis relacionadas com os projetos de infância, razão pela qual as variáveis associadas aos projetos atuais apresentam um valor de n inferior ao do das variáveis dos projetos vocacionais de infância.

Na matriz de correlações (Anexo Tabela F1) é possível verificar correlações positivas entre os projetos artísticos atuais e os ídolos da subcategoria artistas intelectuais ($r = .36$; $p < .01$), e entre os projetos realistas atuais e os projetos realistas de infância ($r = .46$; $p < .01$). O mesmo acontece com os projetos atuais e de infância ligados à área investigativa ($r = .69$; $p < .01$) e artística ($r = .60$; $p < .01$). Os projetos investigativos atuais também se correlacionam positivamente com as memórias de infância associadas à categoria agência ($r = .40$; $p < .05$). Existem correlações com sentido positivo entre a variável “2 ou mais projetos” e os projetos de infância na área realista ($r = .42$; $p < .01$), artística ($r = .38$; $p < .01$) e social ($r = .38$; $p < .01$).

Correlações entre as escalas dos instrumentos (IPT- EE-EAC).

A Tabela 5 apresenta as correlações entre o IPT, a EAC e as EE, bem como os resultados das medidas de tendência central e de dispersão para cada uma das escalas. Tal como referido no método, dada a complexidade da EAC, esta não foi aplicada ao primeiro grupo, razão pela qual o valor de n destas escalas é inferior ao do das restantes escalas. A análise desta tabela revela que a escala Agência se correlaciona positivamente com a escala

Orientação para o Futuro ($r = .33$; $p < .05$) e negativamente com a Orientação para o Presente ($r = -.35$; $p < .05$). A escala Caminhos tem uma correlação negativa com a Orientação para o Presente e com a Visão Negativa do Futuro ($r = -.34$; $p < .05$). A escala de Atribuições Externas correlaciona-se positivamente com a Visão Negativa do Futuro ($r = .44$; $p < .05$). Por fim, a escala Atribuições Internas de Sucesso apresenta uma correlação negativa com a Visão Negativa de Futuro ($r = -.36$; $p < .05$) e uma correlação positiva com a Agência ($r = .35$; $p < .05$).

Tabela 5

Matriz de correlações entre todas as escalas (IPT- EE-EAC)

	Média	DP	1 (n=45)	2 (n=45)	3 (n=45)	4 (n=45)	5 (n=45)	6 (n=45)	7 (n=34)	8 (n=34)	9 (n=34)
1 Orientação Futuro	24.89	6.84	-								
2 Orientação Presente	17.69	5.29	-.44**	-							
3 Orientação Passado	8.64	2.96	.14	.24	-						
4 Visão Negativa	7.73	4.10	-.17	.27	.36*	-					
5 Agência	5.09	1.28	.33*	-.35*	.13	-.27	-				
6 Caminhos	5.43	1.24	.27	-.34*	-.08	-.34*	.56**	-			
7 Interno Fracasso	15.66	5.28	-.35	-.16	-.28	.14	-.33	.08	-		
8 Externo	20.22	6.18	.24	.10	.21	.44*	.23	-.19	-.30	-	
9 Interno Sucesso	17.88	2.67	.35	-.13	-.03	-.36*	.35*	.19	-.12	-.24	-

** .A correlação é significativa ao nível 0.01; * . A correlação é significativa ao nível 0.05

Correlações entre as escalas dos instrumentos e as categorias do QEEAPP.

Na tabela 6 encontram-se as correlações entre as nove escalas acima apresentadas e as categorias e subcategorias extraídas na análise de conteúdo das respostas ao QEEAPP. A análise das correlações mostra que existem correlações positivas entre as memórias associadas à categoria agência e a escala Orientação para o Futuro ($r = .33$; $p < .05$), e os ídolos relacionados com a categoria ficção e a escala Caminhos ($r = .47$; $p < .01$). Pelo contrário, a correlação entre os projetos investigativos de infância e a escala Visão Negativa do Futuro tem um sentido negativo ($r = -.34$; $p < .05$). Os projetos artísticos de infância apresentam correlações positivas com as escalas Orientação para o Passado ($r = .34$; $p < .05$), Visão Negativa do Futuro ($r = .30$; $p < .05$) e Atribuições Externas ($r = .37$; $p < .05$), e uma correlação negativa com as Atribuições Internas de Fracasso ($r = -.45$; $p < .01$). É ainda de salientar que a variável tarefas de exploração se correlaciona positivamente com a Orientação para o Futuro ($r = .42$; $p < .01$) e negativamente com a escala Orientação para o Presente ($r = -.48$; $p < .01$).

Tabela 6

Correlações entre as escalas do IPT, EAC e EE e as categorias extraídas na análise de conteúdo do QEEAPP

	Orientação Futuro (n=45)	Orientação Presente (n=45)	Orientação Passado (n=45)	Visão Negativa (n=45)	Agência (n=45)	Caminhos (n=45)	Interno Fracasso (n=34)	Externo (n=34)	Interno Sucesso (n=34)
Memórias: Agência	.33*	-.10	.06	-.16	-.15	.06	.12	-.13	-.14
Memórias: Comunhão	.06	-.01	.16	.10	.18	-.03	-.10	.17	.10
Lemas: Agência ⁽¹⁾	.13	-.16	.04	.05	.28	.31	.00	.04	.09
Lemas: Comunhão ⁽²⁾	.03	.12	.07	-.24	.29	.27	-.11	-.26	.25
Ídolos: Ficção	.04	-.18	-.01	-.24	.23	.47**	.09	-.21	.12
Ídolos: Familiares	-.04	.14	.20	-.19	-.01	-.12	-.01	-.11	-.16
Ídolos: Professores	-.05	.24	-.01	-.01	-.22	-.29	.08	-.15	-.07
Ídolos: Artistas Intelectuais	.19	.14	.32*	.31*	-.18	-.22	-.14	.03	.12
Ídolos: Científicos	.16	-.26	-.14	-.04	-.10	.13	.27	-.24	-.07
Ídolos: Políticos	-.10	-.05	-.01	.15	-.04	-.14	.	.	.
Ídolos: Artistas Populares	.11	.08	.04	.23	-.25	-.23	.09	.05	.25
Infância: Projetos Realistas	-.04	.09	-.03	.07	-.11	.16	-.03	-.04	.02
Infância: Projetos Investigativos	.16	-.16	-.11	-.34*	.02	.17	-.06	-.25	.00
Infância: Projetos Artísticos	.23	.06	.34*	.30*	-.05	-.12	-.45**	.37*	.06
Infância: Projetos Sociais	.12	-.03	.05	-.16	.17	.02	-.13	.14	.14
Infância: Projetos Convencionais	-.24	.06	.26	.26	.11	-.20	.	.	.
Atuais: Projetos Realistas	-.20	-.06	-.11	.08	-.21	.09	.19	-.10	-.01
Atuais: Projetos Investigativos	.11	-.11	.04	-.16	.10	-.03	.03	-.12	-.15
Atuais: Projetos Artísticos	.29	-.20	.10	.07	-.04	-.16	-.26	.13	.15
Atuais: Projetos Sociais	.25	-.16	-.03	.04	-.24	-.33	-.17	.30	-.30
2 ou mais Projetos Vocacionais	.20	-.16	-.05	-.04	-.04	.23	-.17	.23	-.08
1 Projeto	-.11	.18	.26	.14	.11	-.17	.18	-.19	.07
Tarefas Exploração	.42**	-.48**	.08	-.05	.13	.25	.08	-.34	.14

** .A correlação é significativa ao nível 0.01; * .A correlação é significativa ao nível 0.05

Nota.⁽¹⁾ ⁽²⁾ Uma vez que não foi perguntado ao grupo etário mais novo (sete-dez anos) quais os seus lemas de vida, estas duas variáveis apresentam um n = 34, ao contrário das restantes que apresentam um n = 45.

3.3. Comparação entre Grupos Etários

Esta secção pretende caracterizar e comparar os grupos etários relativamente aos resultados alcançados nas diferentes escalas. Começou por ser realizada uma análise descritiva dos resultados médios obtidos por cada grupo, recorrendo às medidas de tendência central e de dispersão. Os resultados desta análise são apresentados na Tabela 7.

Tabela 7

Resultados médios dos quatro grupos etários (IPT-EE-EAC)

Grupo Etário Escalas	7-10 anos (n = 11)		11-14 anos (n = 19)		15-18 anos (n = 5)		≥ 18 anos (n = 10)	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Orientação Futuro	4.02	1.56	5.15	1.25	5.60	1.02	5.40	1.14
Orientação Presente	5.28	.78	4.30	1.52	3.90	.65	3.80	1.14
Orientação Passado	4.40	1.43	4.37	1.49	4.40	2.08	4.00	1.4
Visão Negativa	3.12	1.65	2.58	1.36	1.87	1.10	2.33	1.09
Agência	4.24	.92	4.67	.77	6.70	1.04	6.00	1.35
Caminhos	4.33	.80	5.23	.51	6.75	1.14	6.35	1.49
Interno Fracasso ⁽¹⁾	-	-	4.28	1.19	3.85	1.42	3.33	1.40
Externo ⁽¹⁾	-	-	2.70	.90	2.57	.78	3.37	.77
Interno Sucesso ⁽¹⁾	-	-	6.14	.67	6.47	.56	5.40	1.12

Nota. ⁽¹⁾ Uma vez que a EAC não foi aplicado ao primeiro grupo, estas escalas apresenta um n = 34

A análise global da Tabela 7 permite perceber que a orientação para o futuro aumentou ao longo dos três primeiros grupos e que, pelo contrário, a orientação para o presente diminuiu ao longo de todos os grupos etários. Os diferentes grupos obtiveram resultados semelhantes na escala Orientação para o Passado; no entanto, na escala Visão Negativa do Futuro os resultados diminuíram ao longo dos três grupos mais jovens, voltando apenas a aumentar ligeiramente no último grupo. Nas EE, a escala Caminhos registou resultados mais elevados em todos os grupos; por outro lado, os valores obtidos pelos participantes nas duas escalas sofreram um aumento progressivo ao longo dos três primeiros grupos. Os resultados na escala de Atribuições Internas de Fracasso diminuíram ao longo dos três grupos mais velhos; pelo contrário, os resultados na escala de Atribuições Externas registaram um aumento entre o terceiro e o quarto grupo. Por fim, os valores da escala Atribuições Internas de Sucesso diminuíram entre o terceiro grupo e o grupo dos adultos.

A análise por grupos revela que no IPT as crianças alcançaram valores médios mais elevados na escala Orientação para o Presente, e mais baixos na Visão Negativa do Futuro. Por outro lado, os resultados médios deste grupo foram muito semelhantes nas duas EE. Os valores dos jovens do segundo grupo no IPT foram mais elevados na escala Orientação para o Futuro e mais baixos na Visão Negativa do Futuro. Notaram-se também diferenças nos resultados obtidos nas EE, com a escala Caminhos a obter valores médios superiores. Quanto

à EAC, este grupo alcançou resultados médios mais elevados na escala Atribuições Internas de Sucesso, e menos elevados na escala Atribuições Externas.

O terceiro grupo alcançou resultados mais elevados na escala Orientação para o Futuro e mais baixos na Visão Negativa do Futuro. Nas escalas da EAC os resultados mais elevados deste grupo verificaram-se nas Atribuições Internas de Sucesso, e menos elevados nas Atribuições Externas. O último grupo obteve resultados superiores nas escalas Orientação para o Futuro, Caminhos e Atribuições Internas de Sucesso; e resultados inferiores nas escalas Visão Negativa do Futuro, Agência e Atribuições Internas de Fracasso.

A comparação entre todos os grupos relativamente a cada uma das escalas foi realizada através da utilização da estatística não paramétrica *Kruskal-Wallis*. Nas escalas do IPT e da EAC não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos. O mesmo não aconteceu nas EE, onde foram encontradas diferenças significativas tanto na escala Agência ($p = .00$) como na escala Caminhos ($p = .00$). A utilização da estatística *post-hoc Mann-Whitney* revelou que no IPT, na escala Orientação para o Futuro, as diferenças foram significativas entre os grupos 1 e 2 ($p = .04$) e 1 e 4 ($p = .02$); e, na escala Orientação para o Presente, entre os grupos 1 e 3 ($p = .03$) e 1 e 4 ($p = .01$). Nas restantes escalas não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos. Na escala Agência foram consideradas significativas as diferenças entre os grupos 1 e 3 ($p = .00$), 1 e 4 ($p = .00$), 2 e 3 ($p = .00$) e 2 e 4 ($p = .01$); e, na escala Caminhos, entre os grupos 1 e 2 ($p = .00$), 1 e 3 ($p = .00$), 1 e 4 ($p = .00$) e 2 e 4 ($p = .04$). Na EAC não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos.

A comparação entre os resultados dos participantes nas escalas do IPT, EAC e EE, e outros resultados descritos na literatura pode ser consultada em anexo (Tabela F2). Esta comparação teve como objetivo perceber se os resultados dos jovens com características de sobredotação estão de acordo com os de outros grupos de jovens com idades equivalentes, mas sem características de sobredotação.

No que se refere ao IPT, e começando pela comparação entre o segundo grupo (11-14 anos) e os resultados obtidos por um grupo de estudantes do 9º ano no estudo de Janeiro (2006), salienta-se a semelhança de resultados entre os dois estudos, com exceção da escala Orientação para o Futuro, onde os participantes com características de sobredotação obtiveram resultados médios mais elevados, sendo a diferença entre os dois grupos estatisticamente significativa ($p = .00$). Também na comparação entre os resultados do terceiro grupo (15-18 anos) e os obtidos por um grupo de jovens do 12º ano na investigação de Janeiro (2006), os jovens com características de sobredotação alcançaram resultados médios mais elevados na escala Orientação para o Futuro ($p = .02$). Apesar de existirem

ligeiras diferenças nas restantes escalas, estas não foram estatisticamente significativas. No que se refere à comparação entre o grupo dos adultos e os resultados obtidos por Ortuño e Janeiro (2009), apesar de os participantes do presente estudo terem obtido, em todas as escalas com exceção da escala Orientação para o Futuro, resultados médios inferiores aos do grupo sem sobredotação, as diferenças entre os grupos não foram significativas.

Quanto às EE, a comparação entre os jovens com características de sobredotação e o grupo de crianças descrito por Marques et al. (2009) revelou que os participantes do presente estudo obtiveram um resultado médio total mais elevado neste instrumento, sendo a diferença entre os dois grupos estatisticamente significativa ($p = .00$). A comparação entre os adultos do quarto grupo e os estudantes universitários da investigação de Brouwer et al. (2008) não apresentou diferenças estatisticamente significativas.

Por fim, no que diz respeito à EAC, a comparação entre os participantes do segundo grupo (11-14 anos) e o grupo de jovens do 9º ano do estudo de Ribas (2013) demonstrou uma diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos na escala de atribuições externas, sendo que os participantes do presente estudo obtiveram um resultado inferior ao do outro grupo. Quanto à comparação entre o terceiro grupo (15-18 anos) e os jovens do 12º ano do estudo de Mota (2013), apesar de os participantes com características de sobredotação terem obtido em todas as escalas, com exceção da escala de atribuições externas, resultados médios superiores aos do outro grupo, as diferenças entre os grupos não foram significativas.

4. Discussão

“Discovery is seeing what everybody else has seen but thinking what nobody else has thought.

Albert Szent-Györgyi”

Com o novo milénio surgiu a necessidade de se adotar uma atitude flexível e proativa face ao processo de construção de carreira (Coutinho et al., 2008). Tendo em conta esta nova realidade, as teorias da psicologia vocacional revestem-se de importância, pois têm como propósito ajudar os indivíduos a lidar com as tarefas de desenvolvimento na carreira e a planearem as suas vidas profissionais para o século XXI (Savickas, 2012).

Dentro da psicologia vocacional, Savickas (2012) considera que as perspetivas construtivistas ajudam os indivíduos a responder às novas exigências do mundo do trabalho, uma vez que facilitam a recolha de informação sobre o processo de construção de carreira, garantindo assim um aconselhamento vocacional adequado às necessidades dos indivíduos. Assiste-se atualmente à tentativa de ampliar os estudos com base nestas perspetivas, no entanto ainda existem poucas investigações sobre a construção de carreira em populações específicas, e em particular no âmbito da sobredotação.

O presente estudo baseou-se na teoria de Savickas (2005a) e teve como objetivo estudar o processo de construção de carreira de indivíduos com características de sobredotação e pertencentes a diferentes grupos etários. Mais especificamente pretendeu-se explorar o seu desenvolvimento vocacional através da 1) análise dos seus temas de vida, projetos vocacionais e estratégias de adaptabilidade; e da 2) comparação dos temas de vida, projetos vocacionais e estratégias de adaptabilidade dos quatro grupos etários.

4.1. Temas de Vida

Os temas de vida ligam as experiências, as expectativas e as escolhas de carreira dos indivíduos, e permitem compreender os seus comportamentos vocacionais (Savickas, 2005b). Para responder às duas primeiras questões de investigação sobre os temas de vida valorizados pelos participantes, é importante debruçarmo-nos sobre as suas memórias, lemas e ídolos.

Começando pelas primeiras memórias, apesar de não ter sido encontrado um padrão de temas comum aos 4 grupos, todos os grupos referiram memórias associadas às categorias agência e comunhão. Como as memórias indicam as preocupações que guiam os objetivos pessoais (Taber et al., 2011) as preocupações desta população prendem-se tanto com o impacto pessoal no ambiente como com a criação de laços afetivos com outros significativos.

Na análise por grupos é de destacar a heterogeneidade nos temas de vida associados às memórias de cada grupo. O grupo das crianças revelou preferência pelos temas da comunhão, o que vai ao encontro da importância das amizades e do apoio familiar nesta idade (Newman & Newman, 1991). As subcategorias mais referidas pelo segundo grupo foram realização/responsabilidade (R/R), estatuto/vitória (E/V) e união/ligação (U/L), o que pode estar relacionado com a preocupação desta população em alcançar objetivos distantes (Trommsdorff, 1983) e com a necessidade de ser aceite pelos pares (Bahia & Oliveira, 2013).

No terceiro grupo foi identificada a recorrência do tema comunhão, o que espelha as preocupações desta faixa etária relativamente à aceitação e integração no grupo de pares, e ao desenvolvimento da intimidade (Seligman, 1994). Os temas de vida associados às memórias do grupo dos adultos revelaram-se heterogêneos. Comparando os resultados deste grupo com os encontrados por McAdams et al. (2004) num grupo de estudantes universitários, é possível perceber que, enquanto os participantes universitários evocaram principalmente memórias associadas às subcategorias R/R e diálogo (D); as subcategorias mais presentes nas memórias dos adultos do presente estudo foram E/V e U/L. Esta disparidade pode dever-se ao facto de os sobredotados apresentarem expectativas de carreira mais elevadas e uma maior necessidade de aceitação pela sociedade em que estão inseridos (e.g. Greene, 2006).

A maioria dos lemas de vida dos participantes foi associada ao tema da agência. Uma vez que os lemas representam os valores pelos quais os indivíduos se regem (Taber et al., 2001), conclui-se que o bem-estar desta população depende do alcançar da mestria, do cumprimento de objetivos e do impacto do próprio no ambiente. Este era um resultado expectável pois coaduna-se com algumas das características apontadas pela literatura na área da sobredotação, tais como, persistência em tarefas de interesse e vontade de contribuir para a justiça social (e.g. Perrone & Heuvel, 1981). Na análise dos lemas foi também visível o aumento dos temas de vida relacionados com a subcategoria E/V ao longo do crescimento. Este resultado vai ao encontro das elevadas expectativas e aspirações de carreira desta população (e.g. Greene, 2006). No que se refere à análise por grupos, é importante salientar a heterogeneidade dos lemas valorizados por cada grupo dentro da categoria agência.

Os ídolos de infância refletem os objetivos de vida dos indivíduos e oferecem as soluções para os problemas sentidos pelos jovens ao longo do crescimento (Taber et al., 2011). Globalmente, a análise desta dimensão não revelou um padrão de temas de vida comum aos quatro grupos, no entanto, existiu homogeneidade nos ídolos dos dois grupos mais velhos, pois estes referiram maioritariamente personagens de ficção (e.g. super-heróis).

Estas personagens têm como missão salvar o mundo das injustiças, o que se coaduna com a ideia de Perrone et al. (2010) de que os sobredotados almejam contribuir para a justiça social.

É possível que a subcategoria ficção e o tema da justiça social sejam principalmente evocados pelos grupos mais velhos uma vez que, a partir dos 14 anos, surge a necessidade de formular uma identidade vocacional, pelo que os jovens começam a diferenciar os valores e objetivos pessoais e a refletir sobre os problemas pessoais e da sociedade (Super, 1984). Assim, supõe-se que a escolha dos ídolos reflète este processo de desenvolvimento, bem como as dificuldades experimentadas pelos participantes ao longo do desenvolvimento. Por outro lado, é importante notar que os ídolos científicos quase não foram referidos, sendo este um resultado pouco esperado, dada a preferência desta população pela área investigativa. Este resultado pode prender-se com o facto de os problemas sentidos por esta população ao longo do crescimento se relacionarem principalmente com a área social e não científica.

As justificações dos ídolos informam sobre a forma como os indivíduos resolvem os seus problemas pessoais (Taber et al., 2011). Na análise por grupos registou-se uma elevada heterogeneidade nas justificações dos participantes; contudo, de uma forma transversal, os aspetos artísticos foram referidos por todos os grupos. Apesar de este não ser um resultado esperado, uma vez que na identificação dos ídolos as categorias dos artistas foram mencionadas apenas pelos dois primeiros grupos, sugere-se que este resultado derive do valor atribuído pelos sobredotados ao papel da criatividade na resolução de problemas.

Em síntese, é importante realçar a heterogeneidade dos temas de vida de cada grupo, o que vai ao encontro da constatação de Serra (2008) de que os sobredotados não são um grupo homogéneo e facilmente identificável em todas as situações e idades. Conclui-se também que a maioria dos participantes apresenta objetivos, preocupações e valores adequados às tarefas de desenvolvimento do seu grupo etário, pelo que se infere que, de uma forma geral, esta população se encontra adaptada ao contexto em que está inserida. A análise transversal dos grupos permitiu perceber que existem temas valorizados pela maioria dos participantes (e.g. necessidade de aceitação social; expectativas de carreira elevadas; resolução criativa de problemas; vontade de contribuir para a justiça social), o que remete para a continuidade dos objetivos, preocupações e valores desta população ao longo do desenvolvimento.

4.2. Projetos Vocacionais

Com o objetivo de responder às questões e hipóteses de investigação sobre este tema, nesta secção é importante abordar os projetos vocacionais atuais e de infância, o número de projetos na infância e as tarefas de exploração e planeamento vocacional.

Começando pelos projetos de infância, é importante referir que o grupo das crianças manifestou heterogeneidade nas suas preferências vocacionais. O mesmo não aconteceu nos restantes grupos, sendo que, de uma forma geral, a maioria dos participantes nomeou projetos vocacionais de infância associados às áreas investigativa e realista.

No que se refere aos projetos vocacionais atuais, os três grupos mais velhos referiram maioritariamente profissões associadas à área investigativa, bem como percursos escolares/académicos relacionados com esta área. Estes resultados vão ao encontro da literatura que refere a preferência dos sobredotados por projetos investigativos (e.g. Perrone, 1997), confirmando assim a primeira hipótese do presente estudo. Por outro lado, cerca de 20% dos jovens do segundo e terceiro grupo revelaram sentirem-se indecisos sobre as suas aspirações vocacionais, e cerca de 32% dos participantes do segundo grupo referiram ainda não terem a certeza sobre a área de estudos que irão escolher no final do 9º ano. Estas percentagens são relevantes, pois mostram que as conclusões de Lubinski et al. (1996) sobre a precocidade dos sobredotados na escolha de uma carreira não se aplicam a todos os indivíduos desta população, sendo que estes, por vezes, demonstram incerteza sobre as suas escolhas vocacionais, como mencionado por Schroer e Dorn (1986).

A análise dos projetos ao longo do desenvolvimento permitiu identificar padrões comuns aos diferentes grupos etários, nomeadamente, a diminuição do número de projetos realistas entre a infância e a idade atual; o aumento ou manutenção do número de projetos investigativos entre a infância e a atualidade; e o reduzido interesse por projetos sociais, convencionais e empreendedores tanto na infância como na idade atual. Este último resultado confirma a ideia de Vock et al. (2013) de que esta população manifesta reduzidos interesses sociais, no entanto, contraria a constatação de Perrone (1997) de que estes jovens apresentam elevados interesses empreendedores. Assim, em resposta à terceira pergunta de investigação, os resultados mostraram que a semelhança entre os projetos atuais e de infância dos participantes apenas se verificou ao nível os projetos investigativos; por outras palavras, a ideia de Lubinski et al. (1996) de que os interesses desta população se mantêm estáveis ao longo da adolescência apenas se confirma para os interesses na área da investigação.

A segunda hipótese sustentava que a maioria dos participantes de cada um dos grupos iria identificar um mínimo de dois projetos vocacionais de interesse na infância. Esta hipótese confirmou-se apenas no quarto grupo, uma vez que no segundo e terceiro grupo a maioria dos participantes nomeou apenas um projeto vocacional de interesse. No grupo das crianças os resultados distribuíram-se de forma equilibrada entre as duas categorias (1 projeto vocacional; 2 ou mais projetos vocacionais), pelo que a ideia de Ker e Fisher (1997) de que as

crianças sobredotadas revelam o desejo de desempenhar um grande número de atividades profissionais na idade adulta não se confirmou na presente investigação.

Os resultados deste estudo mostraram também que a grande maioria dos participantes, incluindo as crianças do primeiro grupo, recorreu a várias fontes de informação para explorar e planear a sua carreira. Estes resultados indicam que os sobredotados se interessam, desde cedo, por aprofundar conhecimentos sobre profissões de interesse, e que tendem a planear com antecedência as transições escolares de 9º e 12º ano. Tomando como referencial teórico o modelo de Super (1990), conclui-se que os indivíduos com características de sobredotação apresentam atitudes favoráveis à exploração e planeamento vocacional, o que se coaduna com o estilo adaptativo de abordagem das tarefas vocacionais (Janeiro et al., 2014).

4.3. Estratégias de Adaptabilidade

A perspetiva temporal, as crenças atribucionais e a esperança influenciam o desenvolvimento da carreira (e.g. Janeiro & Marques, 2010; Super, 1990; Savickas 2005a).

Quanto à perspetiva temporal, os resultados mostraram que, com exceção do primeiro grupo, todos os grupos obtiveram resultados mais elevados na escala Orientação para o Futuro, o que confirma o elevado valor atribuído por esta população aos objetivos distantes, bem como a preocupação dos participantes em planear o futuro (e.g. Trommsdorff, 1983). Verificaram-se diferenças entre o primeiro e o segundo grupo na Orientação para o Futuro, com o segundo grupo a obter resultados superiores; e entre o primeiro e o terceiro grupo na Orientação para o Presente, tendo este último alcançado resultados mais baixos. Estas diferenças podem dever-se ao facto de a orientação temporal de futuro depender do alcançar das operações formais, o que normalmente acontece no final da adolescência (Nurmi et al., 1994). É ainda de salientar que se verificou um decréscimo nos resultados na Visão Negativa do Futuro ao longo dos três primeiros grupos, mostrando que durante a adolescência estes jovens vão diminuindo a visão ansiosa em relação ao futuro. Os resultados nesta escala aumentaram ligeiramente no grupo dos adultos, o que poderá estar relacionado com a maior proximidade deste grupo com o contexto laboral e com a situação social e económica atual.

A comparação entre os resultados dos participantes nas escalas do IPT e os resultados obtidos por Janeiro (2006) em grupos sem sobredotação revelou que os jovens do segundo e terceiro grupo alcançaram resultados superiores na escala Orientação para o Futuro, apesar da discrepância entre as suas médias de idade (segundo grupo: $M = 11,84$; terceiro grupo: $M = 16,60$), e as dos jovens dos estudos de comparação (9º ano: $M = 13,3$; 12º ano: $17,9$). É assim possível concluir que os adolescentes com características de sobredotação são mais

orientados para o futuro do que os seus pares. No entanto, a terceira hipótese do estudo foi apenas parcialmente confirmada, uma vez que os resultados dos adultos na escala Orientação para o Futuro não foram significativamente superiores aos do grupo de comparação.

Nas Escalas de Esperança foram encontradas diferenças significativas entre todos os grupos, sendo que cada grupo alcançou resultados mais elevados que o grupo anterior tanto na escala Agência como na escala Caminhos, pelo que se conclui que nesta população os níveis de esperança aumentam consideravelmente com a idade. Este resultado não vai ao encontro da literatura sobre o desenvolvimento da esperança, uma vez que autores como Snyder et al. (1991) referem que os níveis de esperança tendem a manter-se estáveis ao longo do crescimento e, investigações mais recentes (Heaven & Ciarrochi, 2008) consideram que existe um declínio significativo no nível de esperança nos primeiros anos da adolescência.

Segundo Marques et al. (2009) um resultado médio de 4.01 na EE para crianças é indicador de um bom nível de esperança. Os jovens do primeiro e segundo grupo obtiveram resultados médios superiores a esse valor, pelo que se conclui que estes participantes encaram o futuro com esperança, respondendo assim parcialmente à quarta pergunta de investigação.

A comparação entre os resultados dos jovens do segundo grupo na EE e os resultados obtidos por um grupo sem sobredotação (Marques et al., 2009) revelou que os primeiros alcançaram resultados superiores. Assim, os jovens com características de sobredotação e com idades entre os 11-14 anos, em comparação com os seus pares, apresentam níveis mais elevados de esperança. Por outro lado, a comparação entre os resultados do grupo dos adultos e os resultados obtidos por Brouwer et al. (2008) num grupo de estudantes universitários não revelou diferenças significativas, pelo que se conclui que os níveis de esperança dos adultos com características de sobredotação são semelhantes aos dos adultos sem sobredotação.

Na EAC importa salientar que a primeira parte da quarta hipótese – resultados mais elevados na escala de Atribuições Internas de Sucesso – se confirmou em todos os grupos. A segunda parte – resultados menos elevados na escala de Atribuições Externas – confirmou-se em todos os grupos com exceção do grupo dos adultos. Os resultados permitem assim concluir que esta população tende a atribuir o sucesso a causas internas num nível elevado, a atribuir o fracasso a causas internas num nível moderado e a apresentar atribuições externas num nível médio inferior. É também interessante verificar que as atribuições internas de fracasso diminuíram ao longo de todos os grupos, as atribuições internas de sucesso diminuíram entre o terceiro e o quarto grupo e as atribuições externas aumentaram entre o terceiro e o quarto grupo etário. Estes resultados indicam, por um lado, que ao longo da adolescência os jovens tendem a diminuir o sentimento de responsabilidade pessoal face às

situações de insucesso e, por outro lado, que no final da adolescência começam a atribuir com maior frequência o desempenho a condicionantes externos. Atribuir o fracasso a fatores externos é uma estratégia adaptativa que protege a autoestima dos indivíduos (Weiner & Graham, 1999), pelo que se conclui que ao longo do crescimento esta população vai aprendendo a lidar melhor com o fracasso. A maior atribuição do desempenho pessoal a fatores externos na idade adulta pode dever-se a um aumento da tomada de consciência relativamente ao facto de os fatores externos (e.g. oportunidades, sorte, contactos) também exercerem um papel fulcral no desenvolvimento de carreira e no contexto profissional.

A comparação entre os resultados dos participantes do segundo grupo na EAC e os resultados obtidos por Ribas (2013) com um grupo sem sobredotação mostrou que os jovens com características de sobredotação entre os 11-14 anos apresentam uma tendência superior à dos seus pares para atribuir o seu desempenho a fatores internos. Não foram encontradas mais diferenças entre outros grupos sem sobredotação e os participantes da presente investigação.

É também importante referir as relações positivas entre as escalas Agência e Orientação para o Futuro, e Agência e Atribuições Internas de Sucesso. Assim, os participantes que se consideram mais capazes de iniciar ações para alcançar os objetivos são também aqueles que apresentam maior orientação para o futuro e que tendem a atribuir o sucesso a fatores internos. Dado o grande número de participantes a alcançar resultados elevados nestas escalas, calcula-se que este seja um perfil comum a muitos dos indivíduos com características de sobredotação. Este é também um perfil semelhante ao estilo adaptativo de abordagem das tarefas vocacionais encontrado no estudo de Janeiro e Marques (2010).

Em resposta à quinta pergunta de investigação, os resultados mostraram uma relação positiva entre as memórias de infância associadas à categoria agência e os projetos investigativos atuais; e entre as memórias de infância e lemas de vida pertencentes à categoria agência e as tarefas de exploração. Estas relações fazem sentido pois, subjacentes a estas variáveis encontram-se características comuns à sobredotação, tais como, persistência, compromisso e vontade de influenciar o ambiente. Foi também encontrada uma relação positiva entre a orientação para o futuro e o envolvimento em tarefas de exploração vocacional. Uma vez que a exploração pressupõe a preocupação com o futuro, esta relação pode ser explicada pela necessidade dos participantes em ganhar maior controlo sobre as tarefas de desenvolvimento vocacional. Verificou-se ainda uma relação positiva entre os ídolos da categoria ficção e a escala Caminhos. De acordo com a teoria de Bandura (1977) é possível que a admiração por este tipo de ídolos (e.g. dinâmicos, proativos) desperte nos indivíduos a vontade de se mobilizarem em prol dos objetivos pessoais.

Em síntese, os resultados indicam que os indivíduos com características de sobredotação apresentam estratégias de adaptabilidade adequadas às tarefas de desenvolvimento do seu grupo etário. É ainda importante destacar que as diferenças encontradas entre grupos sem sobredotação e os jovens do segundo grupo etário e, em menor grau, do terceiro grupo etário, permitem concluir que os adolescentes com características de sobredotação apresentam níveis elevados de adaptabilidade de carreira.

4.4. Implicações Futuras e Limitações

Sendo a carreira um aspeto central na identidade destes indivíduos (Perrone, 1997), é essencial aprofundar os resultados deste estudo relativamente aos temas de vida, projetos vocacionais e estratégias de adaptabilidade desta população, pelo que se sugere a continuação desta linha de investigação. Por outro lado, a codificação dos temas de vida e dos projetos vocacionais com base nas perspetivas construtivistas narrativas revelou-se uma metodologia adequada para explorar o processo de construção de carreira na sobredotação. Para melhor compreender como é que esta população constrói e interpreta a história do seu passado, presente e futuro, é importante que futuros estudos vão além dos seus temas de vida e projetos de carreira, e procurem conhecer as suas narrativas de vida de forma mais global.

Outra linha de investigação importante para o futuro será verificar se a semelhança nos níveis de orientação para o futuro e de esperança em adultos com e sem sobredotação se verificam noutras amostras. É também importante que futuros estudos confirmem se os indivíduos sobredotados, ao entrarem na idade adulta, apresentam uma diminuição dos níveis de orientação para o futuro, dos níveis de esperança, e das atribuições internas de sucesso e fracasso. A confirmação destes resultados poderá ajudar a compreender a discrepância apontada pela literatura (e.g Clinkenbeard, 2012) entre o potencial cognitivo e académico dos estudantes sobredotados e o seu sucesso profissional na idade adulta.

Quanto às implicações práticas, os resultados permitiram caracterizar esta população relativamente às preocupações que guiam os seus objetivos de carreira, aos valores pelos quais regem a sua vida profissional, aos problemas sentidos ao longo do desenvolvimento e para os quais procuram soluções, às suas estratégias de adaptabilidade e aos seus interesses de carreira. Estes dados poderão auxiliar os psicólogos da educação a desenvolver intervenções vocacionais que respondam de forma eficaz às características desta população.

Com este estudo foi também possível perceber que os jovens com características de sobredotação apresentam interesses específicos que resultam do investimento precoce em tarefas de exploração e planeamento vocacional. Tendo em conta que os programas de

intervenção vocacional se focam nestas atividades, e uma vez que as atitudes de exploração e planeamento se encontram bastante desenvolvidos nestes jovens, é importante repensar estes programas de modo a torná-los adequados às necessidades desta população. Ao invés de atividades de exploração geral, destinadas a aprofundar os interesses pouco específicos da maioria dos estudantes, sugere-se a realização de tarefas de exploração elaboradas e intensivas junto dos adolescentes com características de sobredotação. Estas atividades devem focar-se nos interesses específicos destes jovens e podem envolver o contacto com contextos de trabalho de interesse, o acompanhamento diário de profissionais, a manipulação de instrumentos de trabalho e a reflexão sobre as funções específicas de cada profissão.

Uma das limitações com que este trabalho se deparou prendeu-se com a ausência de taxonomias consensuais de análise dos temas de vida e dos projetos vocacionais dos indivíduos. Assim, a construção de uma proposta de taxonomia pode ser considerada um dos pontos fortes desta investigação. No futuro é importante desenvolver taxonomias comuns que permitam estudar a construção de carreira em todos os indivíduos, incluindo em populações específicas. Só assim será possível garantir a uniformização na análise dos temas de vida e dos projetos vocacionais, bem como a comparação dos resultados de diferentes investigações.

Uma das limitações deste estudo prende-se com a reduzida amostra e com a desigual distribuição dos participantes pelos dois sexos, o que dificulta a generalização dos resultados. Por outro lado, o prazo para a realização desta investigação não permitiu acompanhar um único grupo de participantes ao longo do tempo, pelo que a análise por grupos resultou numa visão “compartimentada” do processo de construção de carreira desta população. Para obter uma visão holística sobre este processo, sugere-se a realização de um estudo longitudinal onde um grupo de crianças sobredotadas seja acompanhado até à idade adulta, avaliando a evolução dos seus temas de vida, projetos vocacionais e estratégias de adaptabilidade.

Por fim, é essencial tomar em consideração que a maioria dos participantes deste estudo frequenta ou frequentou programas de intervenção na sobredotação, pelo que beneficiaram, ou ainda beneficiam, de um plano de apoio às suas necessidades. Esse plano poderá contribuir para uma maior adaptação no processo desenvolvimento pessoal, pelo que é possível que os resultados deste trabalho tenham sido influenciados pelos efeitos desse apoio na amostra recolhida. Assim, sugere-se o estudo dos temas de vida, dos projetos e das estratégias de adaptabilidade numa amostra de jovens que nunca tenha beneficiado de um plano de apoio, de modo a perceber se existem diferenças entre essa amostra e a do presente estudo, e a avaliar o impacto da ajuda psicológica no processo de construção de carreira.

5. Conclusão

O recurso às abordagens construtivistas da psicologia vocacional para o estudo do desenvolvimento vocacional de crianças, adolescentes e adultos com características de sobredotação foi uma das principais inovações deste trabalho, pois permitiu conhecer os objetivos, preocupações, valores, estratégias e interesses que norteiam o processo de construção de carreira destes participantes, desde a infância até à idade adulta.

Os resultados indicam que, apesar da heterogeneidade dos temas de vida e projetos vocacionais dos quatro grupos etários, existem tendências comuns à maioria dos participantes, tais como, temas de vida relacionados com a vontade em intervir no ambiente, elevadas atitudes de carreira, e grande interesse por projetos investigativos. Relativamente às estratégias de adaptabilidade, os resultados apontam para um estilo adaptativo de abordagem das tarefas vocacionais (Janeiro et al., 2014), o que vai ao encontro da corrente teórica que considera os sobredotados ajustados do ponto de vista psicológico (e.g. Terman, 1965).

Os resultados evidenciam também que os adolescentes deste estudo apresentam níveis mais elevados de adaptabilidade de carreira que os seus pares sem sobredotação. O mesmo não parece verificar-se no grupo dos adultos. É possível que, no início da adolescência, a excelência do sucesso académico contribua para os elevados níveis de esperança e orientação para o futuro, e para a elevada tendência para atribuir o desempenho a fatores internos. No entanto, os desafios e dificuldades do mundo do trabalho poderão explicar a tendência para que, no final da adolescência e início da idade adulta, os níveis de esperança e de orientação para o futuro atinjam valores semelhantes aos dos indivíduos sem sobredotação, e ocorra um aumento da atribuição do desempenho a condicionantes externos. Estes resultados poderão contribuir para ajudar a explicar a discrepância apontada por alguns estudos (e.g. Clinkenbeard, 2012) entre o potencial cognitivo desta população e o seu sucesso profissional.

Quanto às implicações do presente estudo, conclui-se que os participantes apresentam características únicas que devem ser tomadas em consideração nas sessões de intervenção vocacional, tais como, interesses vocacionais específicos, expectativas de carreira elevadas, necessidade de aceitação social e desenvolvimento precoce de atitudes de carreira. Por outro lado, esta investigação evidenciou a importância de apostar no desenvolvimento de taxonomias comuns de análise dos temas de vida e dos projetos vocacionais, de modo a garantir a uniformização no estudo destas temáticas. Conclui-se também que as abordagens construtivistas têm potencialidades para o estudo da construção de carreira na sobredotação, pelo que se sugere a continuação desta linha de investigação.

Referências Bibliográficas

- Achter, J. A., & Lubinski, D. (2005). Blending promise with passion: Best practices for counseling intellectually talented youth. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 600-624). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Adler, A. (1961). *A ciência da natureza humana*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Alencar, E. S. (2007). Características sócio emocionais do superdotado: questões atuais. *Psicologia em Estudo*, 12(2), 371-378.
- Almeida, L. S., Pereira, M. A., Miranda, L., & Oliveira, E. P. (2003). A investigação na área da sobredotação em Portugal: Projetos e resultados. *Sobredotação*, 4(1), 7-27.
- Antunes, A. P. & Almeida, L. S. (2010). O programa "Para lá do 9ºano!": Aplicação junto de um grupo de alunos mais capazes. In M. C. Taveira & A. D. Silva (Eds.), *Desenvolvimento vocacional: Avaliação e intervenção* (pp. 273-281). Braga: Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Carreira.
- Arnold, K. D. (1995). The Illinois valedictorian project: Early adult careers of academically talented male high school students. In R. F. Subotnik & K. D. Arnold (Eds.), *Beyond Terman: Contemporary longitudinal studies of giftedness and talent*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Bahia, S. (2011). A vida emocional e afetiva dos alunos sobredotados. *Diversidades*(34), 7-11.
- Bahia, S., & Oliveira, E. (2013). Diferenças individuais e necessidades de aprendizagem. In F. H. Veiga (Ed.). *Psicologia da educação: Teoria, investigação e aplicação* (pp. 583-631). Lisboa: Climepsi.
- Bahia, S. & Trindade, J.P. (2013). Transformar o velho em novo: A integração da criatividade na educação. In F.H. Piske & S. Bahia (Eds.), *Criatividade na escola: O desenvolvimento de potencialidades, altas habilidades e talentos* (pp. 15-32). Curitiba: Juruá Editora.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191
- Barclay, S. R., & Wolff, L. A. (2012). Exploring the career construction interview for vocational personality assessment. *Journal of vocational behavior*, 81, 370-377. doi:10.1016/j.jvb
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Bauer, J. J., & McAdams, D. P. (2000). Competence, relatedness, and autonomy in life stories. *Psychological Inquiry*, 11(4), 276-279.
- Brouwer, D., Meijer, R. R., Weekers, A. M., & Baneke, J. J. (2008). On the dimensionality of the Dispositional Hope Scale. *Psychological Assessment*, 20(3), 310-315. doi:10.1037/1040-3590.20.3.310
- Caeiro, L. A., & Marques, J. F. (1982). *Inventário de desenvolvimento vocacional (CDI): I – orientação de carreira*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Clinkenbeard, P. R. (2012). Motivation and gifted students: Implications of theory and research. *Psychology in the Schools*, 49(7), 622-630. doi:10.1002/pits
- Cochram, L. (1997). *Career counseling: A narrative approach*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Colangelo, N. (2002). Counseling Gifted and Talented Students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.) (pp. 17-32). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Coopersmith, S. (1981), *SEI - The Self Esteem Inventories*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Costa, A. M. A. R. R. (2001). *Influência da competência percebida na competência objetiva em alunos brilhantes*. Manuscrito não publicado, Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto.
- Coutinho, M. T., Dam, U. C., & Blustein, D. L. (2008). The psychology of working and globalisation: A new perspective for a new era. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 8(1), 5-18. doi:10.1007/s10775-007-9132-6
- Deng, C., Armstrong, P. I., & Rounds, J. (2007). The fit of Holland's RIASEC model to US occupations. *Journal of Vocational Behavior*, 71, 1-22. doi:10.1016/j.jvb
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115. doi:10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x
- Fouad, N. A. (1992). Comments on Super's theory and C-DAC model. *Journal of Counseling & Development*, 71, 81-82.
- Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT – based analyses. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent* (2th ed.) (pp. 67-79). Oxford: Pergamon.

- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Greene, M. J. (2003). Gifted adrift? Career counseling of the gifted and talented. *Roeper Review*, 25, 66-72. doi:10.1080/02783190309554201
- Greene, M. J. (2006). Helping build lives: Career and life development of gifted and talented students. *Professional School Counseling*, 10(1), 34-42.
- Heaven, P., & Ciarrochi, J. (2008). Parental styles, gender and the development of hope and self-esteem. *European Journal of Personality*, 22(8), 707-724. doi:10.1002/per.699
- Holland, J. L. (1958). A personality inventory employing occupational titles. *Journal of Applied Psychology*, 42(5), 336-342. doi:10.1037/h0047330
- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6(1), 35-44. doi:10.1037/h0040767
- Holland, J. L. (1996). Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions. *American Psychologist*, 51(4), 397-406. doi:10.1037/0003-066X.51.4.397
- Holland, J. L. (2010). *SDS – Self-directed search: Form R. The occupations finder – Revised edition* (4th ed.). Florida Ave: PAR.
- Holland, J. L., Gottfredson, G. D., & Nafziger, D. H. (1975). Testing the validity of some theoretical signs of vocational decision-making ability. *Journal of Counseling Psychology*, 22(5), 411-422. doi:10.1037/h0077154
- Hollingsworth, L. (1942). *Children above 180 IQ: Origin and development*. New York: World Books.
- Hoyt, D. P. (1965). *The relationship between college grades and adult achievement: A review of the literature* (Vol. 7). Iowa: Research and Development Division - American College Testing Program.
- Janeiro, I. N. (2006). *A perspetiva temporal, as crenças atribucionais, a autoestima e as atitudes de planeamento e de exploração de carreira: Estudo sobre os determinantes da maturidade na carreira em estudantes dos 9º e 12º anos*. Manuscrito não publicado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Janeiro, I. N. (2008). Inventário de auto-estima de Coopersmith: Características psicométricas da versão portuguesa. *Actas da XIII Conferência Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Psiquilíbrios, Braga.

- Janeiro, I. N. (2010). Motivational dynamics in the development of career attitudes among adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 170-177. doi:10.1016/j.jvb
- Janeiro, I. N. (2011). Escala de atribuições em relação à carreira (EAC): Um estudo exploratório. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 5-13.
- Janeiro, I. N. (2012). O inventário de perspectiva temporal: Estudo de validação. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, 34(1), 117-133.
- Janeiro, I. N., & Marques, J. F. (2010). Career coping styles: Differences in career attitudes among secondary school students. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10(1), 35-48. doi:10.1007/s10775-009-9170-3
- Janeiro, I. N., & Mota, L. P., & Ribas, A. M. (2014). Effects of two types of career interventions on students with different career coping styles. *Journal of Vocational Behavior*, 85, 115-124. doi:10.1016/j.jvb
- Jepsen, D. A. (1981). Longitudinal career patterns of the gifted: A summary of research findings. *Journal of Career Education*, 7(4), 279-288. doi:10.1177/089484538100700404
- Kerr, B. & Fisher, T. (1997). Career assessment with gifted and talented students. *Journal of Career Assessment*, 5(2), 239-251. doi:10.1177/106907279700500209
- Leondari, A. (2007). Future time perspective, possible selves, and academic achievement. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2007(114), 17-26. doi:10.1002/ace.253
- Leung, S. A., Conoley, C. W., & Scheel, M. J. (1994). The career and educational aspirations of gifted high school students: A retrospective study. *Journal of Counseling & Development*, 72(3), 298-303. doi:10.1002/j.1556-6676.1994.tb00938.x
- Lima, J. Á. D. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1), 7-29.
- Lubinski, D., Benbow, C. P., & Ryan, J. (1995). Stability of vocational interests among the intellectually gifted from adolescence to adulthood: A 15-year longitudinal study. *Journal of Applied Psychology*, 80(1), 196-200. doi:10.1037/0021-9010.80.1.196
- Lubinski, D., Schmidt, D. B., & Bendow, C. P. (1996). A 20-year stability analysis of the study of values for intellectually gifted individuals from adolescence to adulthood. *Journal of Applied Psychology*, 81(4), 443-451. doi:10.1037/0021-9010.81.4.443
- Luzzo, D. A., & Jenkins-Smith, A. (1998). Development and initial validation of the assessment of attributions for career decision-making. *Journal of Vocational Behavior*, 52(2), 224-245. doi:10.1006/jvbe.1997.1582

- Marko, K. W., & Savickas, M. L. (1998). Effectiveness of a career time perspective intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 52(1), 106-119. doi:10.1006/jvbe.1996.1566
- Marques, S. C., Lopez, S. J., Fontaine, A. M., Coimbra, S., & Mitchell, J. (2014). Validation of a Portuguese version of the Adult Hope Scale. *European Journal of Psychological Assessment*. doi:10.1177/0734282914540865
- Marques, S. C., Pais-Ribeiro, J. L., & Lopez, S. J. (2009). Validation of a Portuguese version of the Children's Hope Scale. *School Psychology International*, 30(5), 538-551. doi:10.1177/0143034309107069
- Marshall, B. C. (1981). Career decision making patterns of gifted and talented adolescents: Implications for career education. *Journal of Career Education*, 7(4), 305-310.
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100-122. doi:10.1037/1089-2680.5.2.100
- McAdams, D. P. (2008). *The life story interview*. Evanston, Illinois: Northwestern University.
- McAdams, D. P., Anydoho, N. A., Brown, C., Huang, Y. T., Kaplan, B., & Machado, M. A. (2004). Traits and stories: Links between dispositional and narrative features of personality. *Journal of Personality*, 72(4), 761-784. doi:10.1111/j.0022-3506.2004.00279.x
- McAdams, D. P., Bauer, J. J., Sakaeda, A. R., Anydoho, N. A., Machado, M. A., Magrino-Failla, K., ... Pais, J. L. (2006). Continuity and change in the life story: A longitudinal study of autobiographical memories in emerging adulthood. *Journal of Personality*, 74(5), 1371-1400. doi:10.1111/j.1467-6494.2006.00412.x
- McAdams, D. P., & Olson, B. D. (2010). Personality development: Continuity and change over the life course. *Annual Review of Psychology*, 61, 517-542. doi:10.1146/annurev.psych.093008.100507
- McIlveen, P. F., & Patton, W. A. (2007). Narrative career counselling: Theory and exemplars of practice. *Australian Psychologist*, 42(3), 226-235. doi:10.1080/00050060701405592
- Merriman, L. (2012). *Developing academic self-efficacy: Strategies to support gifted elementary school students*. Manuscrito não publicado, School of Education and Counseling Psychology, Dominican University of California.
- Miranda, L. C. & Almeida, L. S. (2010). A investigação em Portugal em torno da sobredotação e da excelência: Análise a partir de teses de mestrado e doutoramento. *Sobredotação*, 11, 89-102.

- Morais, A. M., & Neves, I. P. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 75-104.
- Mota, L. P. (2013). *Conceção e avaliação de intervenções vocacionais: Estudo sobre o impacto diferenciado em alunos com diferentes career coping styles*. Manuscrito não publicado, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Newman, B. M. & Newman, P. R. (1991). *Development through life: A psychosocial approach* (5th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11(1), 1-59. doi:10.1016/0273-2297(91)90002-6
- Nurmi, J. E., Poole, M. E., & Kalakoski, V. (1994). Age differences in adolescent future-oriented goals, concerns, and related temporal extension in different sociocultural contexts. *Journal of Youth and Adolescence*, 23(4), 471-487. doi:10.1007/BF01538040
- Oliveira, E. P. L. (2007). *Alunos sobredotados: A aceleração escolar como resposta educativa*. Manuscrito não publicado, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Olszewski-Kubilius, P. (2000). The transition from childhood giftedness to adult creative productiveness: Psychological characteristics and social supports. *Roeper Review*, 23(2), 65-71. doi:10.1080/02783190009554068
- Olszewski-Kubilius, P. M., Kulieke, M. J., & Krasney, N. (1988). Personality dimensions of gifted adolescents: A review of the empirical literature. *Gifted Child Quarterly*, 32(4), 347-352. doi:10.1177/001698628803200403
- Ortuño, V., & Janeiro, I. (2009). Estudo comparativo de duas medidas de perspectiva temporal: IPT & ZTPI em foco. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Pereira, M. A. (1998). *Crianças sobredotadas: Estudos de caracterização*. Manuscrito não publicado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Pereira, M. A. (2000). Sobredotação: A pluralidade do conceito. *Sobredotação*, 1(1,2), 147-178.
- Perrone, P. A. (1997). Gifted individuals' career development. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 398-407). Boston: Allyn & Bacon.

- Perrone, P. A., & Van Den Heuvel, D. H. (1981). Career development of the gifted: Horizons unlimited. *Journal of Career Education*, 7(4), 299-304.
- Perrone, K. M., Tschopp, M. K., Snyder, E. R., Boo, J. N., & Hyatt, C. (2010). A longitudinal examination of career expectations and outcomes of academically talented students 10 and 20 years post-high school graduation. *Journal of Career Development*, 36(4), 291-309.
- Persson, R. S. (2009). Intellectually Gifted individuals' career choices and work satisfaction: A descriptive study. *Gifted and Talented International*, 23(2), 11-19.
- Reardon, R. C., & Bertoch, S. C. (2011). Revitalizing educational counseling: How career theory can inform a forgotten practice. *The Professional Counselor: Research and Practice*, 1(2), 109-121.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.
- Ribas, A. M. (2013). *Estratégias de adaptabilidade na intervenção vocacional com jovens de 9º ano de escolaridade*. Manuscrito não publicado, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Roedell, W. C. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children. *Roeper Review*, 6, 127-130. doi:10.1080/02783198409552782
- Savickas, M. L. (2005a). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L. (2005b). *Theories of psychotherapy series: Career counseling*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Savickas, M. L. (2011). The self in vocational psychology: Object, subject and project. In P. J. Hartung & L. M. Subich (Eds.), *Developing self in work and career: Concepts, cases and contexts*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Savickas, M. L. (2012). Life design: A paradigm for career intervention in the 21st century. *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 13-19. doi:10.1111/j.1556-6676.2012.00002.x

- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In R. W. Lent & S. D. Brown (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 147-183). Hoboken, NJ: Wiley.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2011). Revision of the Career Maturity Inventory: The Adaptability Form. *Journal of Career Assessment*, 19(4), 355-374.
- Savickas, M. L., & Taber, B. J. (2006). Individual differences in RIASEC profile similarity across five interest inventories. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 38(4), 203-210.
- Schroer, A. C. P., & Dorn, F. J. (1986). Enhancing the career and personal development of gifted college students. *Journal of Counseling and Development*, 64, 567-571. doi:10.1002/j.1556-6676.1986.tb01206.x
- Schwean, V. L., Saklofske, D. H., Widdifield-Konkin, L., Parker, J. & Kloosterman, P. (2006). Emotional intelligence and gifted children. *E-Journal of Applied Psychology: Emotional Intelligence*, 2 (2), 30-37.
- Seligman, L. (1994). *Developmental career: Counseling and assessment* (2nd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Sharf, R. S. (2006). *Applying career development theory to counseling*. Belmont: Thomson Wadsworth.
- Serra, H. (2008). NEE dos alunos disléxicos e/ou sobredotados. *Saber (e) Educar*, 13, 137-147.
- Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children* (pp. 31-40). Waco: Pufrock.
- Simpson, R. G., & Kaufmann, F. A. (1981). Career education for the gifted. *Journal of Career Education*, 8(1), 38-45.
- Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. *Journal of Counseling & Development*, 73(3), 355-360. doi:10.1002/j.1556-6676.1995.tb01764.x
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275. doi:10.1207/S15327965PLI1304_01
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., ... & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570-585. doi:10.1037/0022-3514.60.4.570

- Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., ... & Stahl, K. J. (1997). The development and validation of the Children's Hope Scale. *Journal of pediatric psychology*, 22(3), 399-421. doi:10.1093/jpepsy/22.3.399
- Sternberg, R. J. (1986). A triarchic theory of intellectual giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 223-243). New York: Cambridge University Press.
- Strang, R. (1956). Gifted adolescents' views of growing up. *Exceptional Children*, 23(1), 10-15.
- Subotnik, R. F., & Arnold, K. D. (1995). Longitudinal study of giftedness and talent. In R. F. Subotnik & K. D. Arnold (Eds.), *Beyond Terman: Contemporary longitudinal studies of giftedness and talent*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8(5), 185-190. doi:10.1037/h0056046
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper & Brothers.
- Super, D. E. (1984). Career and life development. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development*. San Francisco, California: Jossey-Bass Publishers.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice development: Applying contemporary theories to practice*. San Francisco, California: Jossey-Bass Publishers.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, the life-Space approach to careers. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development*. San Francisco, California: Jossey-Bass Publishers.
- Taber, B. J. (2013). Time perspective and career decision-making difficulties in adults. *Journal of Career Assessment*, 21(2), 200-209. doi:10.1177/1069072712466722
- Taber, B. J., Hartung, P. J., Briddick, H., Briddick, W. C., & Reh fuss, M. C. (2011). Career style interview: A contextualized approach to career counseling. *The Career Development Quarterly*, 59(3), 274-287. doi:10.1002/j.2161-0045.2011.tb00069.x
- Terman, L. M. (1965). The discovery and encouragement of exceptional talent. In W. B. Barbe (Ed.), *Psychology and education of the gifted: Selected readings* (pp. 8-28). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Trommsdorff, G. (1983). Future orientation and socialization. *International Journal of Psychology*, 18(1/4), 381-406. doi:10.1080/00207598308247489

- Truscott, D. (2010). *Becoming an effective psychotherapist: Adopting a theory of psychotherapy that's right for you and your client*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Tuttle, F. B., & Becker, L. A. (1983). *Characteristics and identification of gifted and talented students*. Washington, DC: National Education Association.
- Vock, M., Köller, O., & Nagy, G. (2013). Vocational interests of intellectually gifted and highly achieving young adults. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 305-328. doi:10.1111/j.2044-8279.2011.02063.x
- Webb, J. T. (1994). Nurturing the social-emotional development of gifted children. *Teaching Exceptional Children*, 27, 76-82.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Weiner, B. (2005). Motivation from an attribution perspective and the social psychology of perceived competence. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 73-84). New York: The Guilford Press.
- Weiner, B., & Graham, S. (1999). Attribution in personality psychology. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed.) (pp. 605-628). New York: The Guilford Press.
- Weinrach, S. G. (1996). The psychological and vocational interest patterns of Donald Super and John Holland. *Journal of Counseling and Development*, 75, 5-16.
- Zhang, Y., & Wildemuth, B. M. (2009). Qualitative analysis of content. In B. Wildemuth (Ed.), *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science* (pp. 308-319). Westport, CT: Libraries Unlimited.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271-1287. doi:[10.1037/0022-3514.77.6.1271](https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271)

Anexo A

QEEAPP: Questionário de Exploração das Experiências e Aspirações Pessoais e Profissionais

❖ Primeiro Grupo (sete-dez anos)

Para começar, peço-te que desenes um círculo em redor da palavra/número correto e que respondas às seguintes perguntas:

1. **Sexo:** Feminino Masculino

2. **Idade:** 7 8 9 10

3. **Ano de Escolaridade:**

4. **País onde nasceste:**

5. **Cidade onde vives:**

As perguntas que se seguem têm como objetivo conhecer algumas das tuas **características pessoais**.

1. Consegues voltar atrás no tempo e lembrar-te de quando eras mais pequeno e ainda não tinhas começado a escola? Quais as duas principais memórias (boas ou más) que guardas dessa altura? _____

2. Gostava agora que pensasses nos teus ídolos. Quem é que admiras (por exemplo: personagens de televisão, de livros; atores, cantores, desportistas, etc)?

3. O que é que admiras nessas pessoas/personagens?

A próxima pergunta vai-me ajudar a perceber **quem é que tu queres ser no futuro.**

4. Que profissões te imaginas a desempenhar quando fores adulto?

5. O que é que já fizeste para saberes mais sobre essas profissões? (assinala com um círculo todas as alíneas corretas)

- | | |
|---|---|
| a) Pedir informações a familiares, professores ou a pessoas relacionadas com essas profissões | b) Comprar e/ou ler livros e revistas sobre o assunto |
| c) Pesquisar informações na Internet | d) Visitar locais onde se pode obter informações sobre essas profissões |
| e) Começar a pensar na área de estudos que vais escolher no 9º ano para poderes seguir essas profissões no futuro | f) Participar em atividades extracurriculares relacionadas com os teus interesses profissionais |

Muito obrigada pela tua ajuda!

❖ Segundo Grupo (11-14 anos)

Para começar, peço-te que desenes um círculo em redor da palavra/número correto e que respondas às seguintes perguntas:

- | | |
|---|---------------------------------------|
| 1. Sexo: Feminino Masculino | 2. Idade: 11 12 13 14 |
| 3. Ano de Escolaridade: | 4. País onde nasceste: |
| 5. Cidade onde vives: | |

As perguntas que se seguem têm como objetivo conhecer algumas das tuas **características pessoais**.

1. És capaz de voltar atrás no tempo e de te lembrar de quando eras mais pequeno e tinhas entre 3 a 6 anos? Quais as duas principais memórias que guardas dessa altura?

2. Gostava agora que pensasses nos teus ídolos. Quem é que admiravas na infância (por exemplo: personagens de televisão, de livros; atores, cantores, desportistas, etc)?

3. O que é que admiravas nessas pessoas/personagens?

4. Tens algum lema de vida? Se sim, qual? _____

As próximas perguntas vão-me ajudar a perceber **quem é que tu queres ser no futuro**.

5. Quando eras criança e pensavas no teu futuro, que profissões te visualizavas a desempenhar?

6. Atualmente continuas a querer seguir as mesmas profissões que te atraíam na infância? (assinala com um círculo a alínea correta)

a) Sim b) Não

6.1. Se **Não**:

- Quais as tuas aspirações profissionais atuais? _____

7. Já sabes qual a área de estudos que vais escolher no final do 9º ano? (assinala com um círculo a alínea correta)

a) Sim b) Não c) Estou indeciso

7.1. Se **Sim** ou se **Estás Indeciso**, quais são as áreas do teu interesse?

8. O que é que já fizeste para saberes mais sobre essas profissões? (assinala com um círculo todas as alíneas corretas)

a) Pedir informações a familiares, professores ou a pessoas relacionadas com essas profissões b) Comprar e/ou ler livros e revistas sobre o assunto

c) Pesquisar informações na Internet d) Visitar locais onde se pode obter informações sobre essas profissões

e) Participar em atividades extracurriculares relacionadas com os teus interesses profissionais f) Começar a pensar na área de estudos que vais escolher no 12º ano para poderes seguir essas profissões no futuro

Muito obrigada pela tua ajuda!

❖ Terceiro grupo (15-18 anos)

Para começar, peço-te que assinales com um círculo a palavra/número correto e que respondas às seguintes perguntas:

1. **Sexo:** Feminino Masculino

2. **Idade:** 15 16 17 18

3. **Ano de Escolaridade:** 10º 11º 12º

4. **País onde nasceste:**

5. **Cidade onde vives:**

As perguntas que se seguem têm como objetivo conhecer algumas das tuas **características pessoais**.

1. És capaz de voltar atrás no tempo e de te lembrar de quando eras mais pequeno e tinhas entre 3 a 6 anos? Quais as duas principais memórias que guardas dessa altura?

2. Gostava agora que pensasses nos teus ídolos. Quem é que admiravas na infância (por exemplo: personagens de televisão, de livros; atores, cantores, desportistas, etc)?

3. O que é que admiravas nessas pessoas/personagens? _____

4. Tens algum lema de vida? Se sim, qual? _____

As próximas perguntas vão-me ajudar a conhecer os teus **desejos e aspirações profissionais** e o teu **percurso escolar**.

5. Quando eras criança e pensavas no teu futuro, que profissões te visualizavas a desempenhar?

6. Atualmente continuas a querer seguir as mesmas profissões que te atraíam na infância? (assinala com um círculo a alínea correta)

- a) Sim b) Não

6.1. Se **Não**:

- Quais as tuas aspirações profissionais atuais? _____

7. Que área de estudos escolheste no final do 9º ano? (assinala com um círculo a alínea correta)

- | | |
|---------------------------|-----------------------------|
| a) Ciências e Tecnologias | b) Ciências Socioeconómicas |
| c) Artes Visuais | d) Línguas e Humanidades |
| e) Desporto | f) Outra: _____ |

8. O que é que já fizeste para saberes mais sobre as profissões que te interessam? (assinala com um círculo todas as alíneas corretas)

- | | |
|---|---|
| a) Pedir informações a familiares, professores ou a pessoas relacionadas com essas profissões | b) Comprar e/ou ler livros e revistas sobre o assunto |
| c) Pesquisar informações na Internet | d) Visitar locais onde se pode obter informações sobre essas profissões |
| e) Participar em atividades extracurriculares relacionadas com os teus interesses profissionais | f) Começar a procurar futuros locais de emprego |

Muito obrigada pela tua ajuda!

❖ Quarto Grupo (≥ 18 anos)

Para começar, peço-lhe que responda às seguintes perguntas:

1. **Sexo:**

2. **Idade:**

3. **Profissão Atual** (se estudante, por favor, indique a área de estudo):

4. **Nacionalidade:**

5. **Cidade onde reside:**

As perguntas que se seguem têm como objetivo conhecer algumas das suas **características pessoais**.

1. Quais as suas duas primeiras recordações de infância?

2. Quem eram os seus ídolos de infância e/ ou de adolescência (por exemplo: personagens de televisão, de livros; atores, cantores, desportistas, etc)? _____

3. O que é que admirava nessas pessoas/personagens? _____

4. Tem algum lema de vida? Se sim, qual? _____

As próximas perguntas vão-me ajudar a conhecer os seus **desejos e aspirações pessoais e profissionais** e o seu **percurso escolar**.

5. Quando era criança e pensava no seu futuro, que profissões se visualizava a desempenhar?

6. Que área de estudos escolheu no final do 12º ano? _____

7. Para fazer a sua escolha profissional atual procurou informação em alguma(s) das seguintes fontes? (assinale com um círculo todas as alíneas corretas)

- | | |
|---|---|
| a) Pedir informações a familiares, professores ou a pessoas relacionadas com essas profissões | b) Comprar e/ou ler livros e revistas sobre o assunto |
| c) Pesquisar informações na Internet | d) Visitar locais onde se pode obter informações sobre essas profissões |
| e) Participar em atividades extracurriculares relacionadas com os seus interesses profissionais | f) Começar a procurar futuros locais de emprego |

Muito obrigada pela sua participação!

Anexo B

Documento de Consentimento Informado para Associações na área da Sobredotação

Eu, Inês Matias Reis,

Venho por este meio solicitar a sua cooperação para a investigação que estou a realizar, sob a supervisão da Professora Doutora Isabel Janeiro, no âmbito da minha dissertação de Mestrado em Psicologia, que está a ser realizada na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Este estudo tem como objetivo conhecer a forma como as pessoas com características de sobredotação constroem os seus projetos vocacionais ao longo do seu desenvolvimento. Para que este objetivo possa ser alcançado, preciso de contactar crianças, jovens e adultos sobredotados com idades iguais ou superiores a 7 anos.

De uma forma resumida, esta participação envolve o preenchimento de três instrumentos: um questionário de exploração das experiências e aspirações pessoais e profissionais; o questionário *Career Coping Styles*; e a Escala de Esperança. Estes questionários serão aplicados uma única vez e a recolha dos dados não deverá exceder os 15-30 minutos. Esta recolha será feita via *online*, uma vez que será enviado um *link* para o *e-mail* dos participantes através do qual estes poderão responder aos instrumentos. É possível abandonar o preenchimento dos questionários em qualquer momento do processo. De notar igualmente que as respostas são confidenciais e anónimas – respondendo ao questionário no *link* fornecido, salvaguarda-se o anonimato do participante.

Na sua qualidade de coordenador de uma das associações na área da sobredotação gostaria de solicitar a sua disponibilidade para colaborar neste estudo, contactando os pais destes jovens e/ou os próprios jovens, caso estes já tenham atingido a maioridade, com o objetivo de perceber se estes se disponibilizam para participar no estudo. Caso aceite participar nesta investigação, e de modo a salvaguardar o anonimato dos participantes, encontram-se em anexo os documentos de consentimento informado para os pais e para os jovens, bem como os *links* para o questionário *online*, com indicação das idades e anos de escolaridade aos quais se destinam cada questionário.

Agradeço desde já a sua disponibilidade para participar e divulgar esta investigação. Terei todo o prazer em apresentar-lhe os resultados do estudo após a conclusão do mesmo. Encontro-me disponível para responder a qualquer dúvida que lhe possa surgir.

Com os melhores cumprimentos

(Contacto e-mail: seni.reis@gmail.com)

Anexo C

Documento de Consentimento Informado para os Pais dos Participantes

Eu, Inês Matias Reis,

Venho por este meio solicitar a sua cooperação para a investigação que estou a realizar, sob a supervisão da Professora Doutora Isabel Janeiro, no âmbito da minha tese de Mestrado em Psicologia, que está a ser realizada na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Este estudo tem como principal objetivo conhecer a forma como os jovens sobredotados constroem os seus projetos vocacionais ao longo do seu desenvolvimento. Pretende-se que este conhecimento seja posteriormente utilizado para garantir uma melhor resposta às necessidades educativas, sociais e emocionais destes jovens.

Esta informação será obtida através do recurso a três instrumentos: um questionário de exploração das experiências e aspirações pessoais e profissionais; o questionário *Career Coping Styles*; e a Escala de Esperança. Estes instrumentos serão aplicados uma única vez.

Para tal agradeço a participação do seu educando neste estudo. A recolha destes dados não deverá exceder os 15/30 minutos e será feita via *online*. Caso aceite participar nesta investigação, terá apenas de aceder ao *link* enviado no e-mail, escolhendo aquele que se adequa à idade e nível de escolaridade do seu filho, e através do qual o seu educando poderá responder aos três questionários acima descritos. Existe a possibilidade de abandonar o preenchimento dos questionários em qualquer momento do processo. De notar igualmente, que as respostas são confidenciais e anónimas – respondendo ao questionário no *link* fornecido, salvaguarda-se o anonimato do jovem.

Agradeço desde já a sua ajuda e disponibilidade. Caso esteja interessado, terei todo o prazer em apresentar-lhe os resultados do estudo após a conclusão do mesmo. Encontro-me disponível para responder a qualquer dúvida que lhe possa surgir.

Com os melhores cumprimentos,

(Contacto e-mail: seni.reis@gmail.com)

Anexo D

Documento de Consentimento Informado para os Participantes Adultos (≥ 18 anos)

Eu, Inês Matias Reis,

Venho por este meio solicitar a sua cooperação para a investigação que estou a realizar, sob a supervisão da Professora Doutora Isabel Janeiro, no âmbito da minha dissertação de Mestrado em Psicologia, que está a ser realizada na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Este estudo tem como principal objetivo conhecer a forma como as pessoas com características de sobredotação constroem os seus projetos vocacionais ao longo do seu desenvolvimento. Pretende-se que este conhecimento seja posteriormente utilizado para garantir uma melhor resposta às necessidades educativas, sociais e emocionais desta população.

Esta informação será obtida através do recurso a três instrumentos: um questionário de exploração das experiências e aspirações pessoais e profissionais; o questionário *Career Coping Styles*; e a Escala de Esperança para Adultos. Estes instrumentos serão aplicados uma única vez.

Para tal agradeço a sua participação neste estudo. A recolha destes dados não deverá exceder os 30 minutos e será feita via *online*, uma vez que, caso aceite participar nesta investigação, terá apenas de aceder ao *link* enviado no e-mail, escolhendo aquele que se adequa à sua idade e nível de escolaridade, e através do qual poderá responder aos três questionários acima descritos. Existe a possibilidade de abandonar o preenchimento dos questionários em qualquer momento do processo. De notar igualmente que as respostas são confidenciais e anónimas – respondendo ao questionário no *link* fornecido, salvaguarda-se o seu anonimato.

Agradeço desde já a sua ajuda e disponibilidade. Caso esteja interessado, terei todo o prazer em apresentar-lhe os resultados do estudo após a conclusão do mesmo. Encontro-me disponível para responder a qualquer dúvida que lhe possa surgir.

Com os melhores cumprimentos,

(Contacto e-mail: seni.reis@gmail.com)

**Questionário sobre a Construção de Projetos Vocacionais na
Sobredotação**

Inês Reis e Isabel Janeiro

Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa

Eu, Inês Reis, sou uma estudante universitária que está a tirar o curso de Psicologia e que precisa da tua ajuda para fazer um trabalho para a faculdade. Este trabalho tem como objetivo conhecer um pouco mais sobre os interesses e desejos pessoais e profissionais dos jovens.

Nas páginas que se seguem vais encontrar algumas perguntas sobre as tuas características pessoais, a forma como vês o futuro e as profissões que gostavas de vir a desempenhar. As tuas respostas vão-me ajudar a conhecer melhor as aspirações dos jovens da tua idade.

Só tens de preencher este questionário uma vez e o seu preenchimento demora cerca de 20 minutos. A tua participação é voluntária, ou seja, após leres este documento decides se queres ou não participar e, caso aceites, podes desistir de responder a qualquer momento.

As tuas respostas são anónimas e por isso ninguém vai saber quais foram as respostas que deste a cada pergunta. Por isso peço-te apenas que sejas o mais sincero possível e que respondas até ao fim.

Se tiveres alguma dúvida ou quiseres saber quais foram os resultados do meu trabalho, podes enviar um e-mail para seni.reis@gmail.com.

Muito obrigada pela tua ajuda!

Anexo F

Tabelas

Tabela F1

Matriz de correlações entre as categorias extraídas na análise de conteúdo do QEEAPP

	1 (n=45)	2 (n=45)	3 (n=34)	4 (n=34)	5 (n=45)	6 (n=45)	7 (n=45)	8 (n=45)	9 (n=45)	10 (n=45)	11 (n=45)	12 (n=45)	13 (n=45)	14 (n=45)	15 (n=45)	16 (n=45)	17 (n=34)	18 (n=34)	19 (n=34)	20 (n=34)	21 (n=45)	22 (n=45)
1 Memórias: Agência	-																					
2 Memórias:Comunhão	-.45**	-																				
3 Lemas: Agência	.30	-.17	-																			
4 Lemas: Comunhão	-.22	.25	-.20	-																		
5 Ídolos: Ficção	.16	-.27	.16	-.13	-																	
6 Ídolos: Familiares	.24	.12	.10	.38*	-.27	-																
7 Ídolos: Professores	.12	.09	.22	-.05	-.20	.30*	-															
8 Ídolos: Artistas Intelectuais	.06	.04	.22	-.05	-.25	.01	.34*	-														
9 Ídolos: Científicos	.15	-.06	.10	-.05	-.17	-.11	.23	.16	-													
10 Ídolos: Políticos	.08	.06	.	.	-.10	-.06	-.05	-.06	-.04	-												
11 Ídolos: Artistas Populares	.02	.19	-.27	-.11	-.22	-.16	-.04	.02	.01	.22	-											
12 Infância: Proj.Realistas	.13	-.15	.41*	-.11	.24	-.14	-.20	-.11	.03	-.10	-.11	-										
13 Infância: Projetos Investigativos	.27	-.12	.14	-.21	.03	.17	.15	-.14	.26	-.15	.18	-.06	-									
14 Infância: Projetos Artísticos	.15	.06	-.01	-.07	.01	-.08	-.17	.42**	-.14	.28	.10	.13	-.33*	-								
15 Infância: Proj. Sociais	.28	-.04	-.17	-.10	.25	-.08	-.17	-.21	-.14	.28	.10	.01	-.23	.23	-							
16 Infância: Projetos Convencionais	-.18	.22	.	.	-.10	-.06	-.05	-.06	-.04	-.02	-.10	-.10	-.15	-.08	-.08	-						
17 Atual: Proj. Realistas	-.14	.12	.20	-.07	-.13	.03	-.13	-.13	.16	.	-.27	.46**	-.16	.06	-.23	.	-					
18 Atual: Projetos Investigativos	.40*	-.22	.07	-.22	.07	.05	.24	.03	.24	.	-.02	-.16	.69**	-.19	.01	.	-.36*	-				
19 Atual: Proj. Artísticos	.08	.10	-.10	-.04	-.18	.21	-.08	.36*	-.08	.	.11	-.16	-.04	.60**	.16	.	-.10	-.06	-			
20 Atual: Projetos Sociais	.08	-.09	-.29	-.04	-.18	.21	-.08	-.08	-.08	.	.11	-.16	-.04	.25	.16	.	-.10	-.06	.47**	-		
21 2 ou mais Projetos Vocacionais	.30*	-.01	.06	-.15	.12	-.14	-.28	-.09	.12	.17	.17	.42**	.16	.38**	.38**	-.13	.13	-.03	.03	.03	-	
22 1 Projeto Vocacional	-.14	.05	.13	-.15	-.05	.13	.21	.19	-.05	-.13	-.09	-.25	.12	-.24	-.24	.18	-.03	.33	.03	-.22	-.76**	-
23 Tarefas Exploração	.54**	-.11	.42*	-.28	.19	.02	.05	.17	.29	.19	.11	.05	.39**	.16	.06	-.11	.02	.60**	.27	.01	.17	.17

**A correlação é significativa ao nível 0.01; *. A correlação é significativa ao nível 0.05

Comparação entre os resultados médios dos grupos com características de sobredotação e os de outros grupos sem sobredotação (IPT-EE-EAC)

73

